

Défis pour l'éducation et la formation en travail social au Portugal¹

L'expérience des étudiants «plus de 23 ans». Un point de vue critique

Maria Irene de Carvalho, PHD in Social Service
Hélia Bracons, MA in Social Service
Ana Paula Garcia, MA in Social Service
João Veiga, BA in Social Service²

Resumé

Cette communication résulte d'un projet en cours qui vise à analyser la politique d'accès à l'enseignement supérieur développé au Portugal depuis 2006, a appelé à plus de 23 ans. La promotion de l'accès à des cours universitaires à ces élèves fait partie de la restructuration de l'enseignement supérieur au Portugal selon les directives de la Déclaration de Bologne. Cela valorise l'apprentissage tout au long de la vie et de l'expérience personnelle et sociale et professionnelle acquise tout au long de la vie, en veillant à développer les processus de formation et d'éducation en facilitant l'accès et la fréquence des cours.

Cette étude exploratoire, vise à rehausser le profil des étudiants au titre du présent programme spécifique assisté à un diplôme en travail social de l'Université pendant les années 2006 à 2011 et de comprendre comment ce processus doit s'adapter aux circonstances changeantes de la vie, la réduction du risque et les promouvoir personnellement, professionnellement et socialement.

Pour atteindre ces objectifs, nous adoptons une méthodologie plurielle qui combine des techniques quantitatives et qualitatives. Dans une première approche pour analyser la base de données des anciens élèves inscrits à diplôme en travail social entre les années 2006 à 2011 en sélectionnant ceux qui ont eu accès et qui ont obtenu un diplôme. Ensuite, nous avons préparé un questionnaire pour évaluer les caractéristiques du profil sociographique étudiant - identification personnel, la motivation, les attentes, les installations et les difficultés rencontrées au terminus du degré année, l'emploi dans le secteur, la catégorie d'emploi, le perfectionnement professionnel et la perspective de l'éducation permanente (maîtrise et doctorat et d'autres programmes spécialisés). Ce questionnaire a été envoyé par courriel aux étudiants inscrits. Une fois analysé les données quantitatives à l'aide de SPSS, certains seront sélectionnés les profils des étudiants, qui sont interrogés de manière approfondie pour examiner en détail la façon dont la politique d'accès à l'enseignement supérieur et de promouvoir le développement personnel et social des élèves qui ont participé et définissent les bonnes pratiques en matière d'éducation à la niveau du travail social.

¹ Comunicación presentada a AIFRIS, Lile, 2013

² Toutes les auters - ULHT – Lisbonne, Portugal

Introduction

Dans ces dernières années, la formation en travail social au Portugal, traditionnellement effectuées dans des écoles spécifiques à cet effet, a été contestée depuis les années nonante, de s'intégrer dans les universités publiques et privées, et de reformuler leurs programmes d'études, de 2000, en conformité avec les principes de la Déclaration de Bologne (1999). Cette déclaration vise à: promouvoir la convergence des modèles d'enseignement dans plusieurs pays européens, guidés par un seul système de diplômes facilement reconnaissables et comparables développé par ECTS¹, qualifications d'enseignement, et de développer la dimension européenne dans l'enseignement supérieur. Ce modèle intégré et de convergence est basé sur trois cycles de l'enseignement supérieur (graduation, master et doctorat).

La Déclaration, plus d'un ensemble d'intentions, a été mis en œuvre dans la plupart des pays européens, depuis le développement de la méthode ouverte de coordination (DECLARATION DU CONSEIL EUROPÉEN, 2002). Cette méthodologie a permis la réalisation de l'intention et a permis la normalisation de l'enseignement et de la recherche dans ces pays.

Ce changement dans la formation universitaire est en ligne avec les principaux piliers de la stratégie européenne: l'éducation, la recherche et l'innovation (Agenda de Lisboa, 2000). Dans ce contexte ont changé la structure des cours, désormais organisés en fonction de l'idée de «life long Learning», les besoins du marché du travail, l'investissement dans la recherche, en particulier dans les deuxième et troisième cycles. L'idée est la qualification du capital humain grâce à la recherche scientifique et technologique et l'appréciation de l'expérience de vie.

La politique de démocratisation de l'enseignement supérieur valorise l'éducation permanente et l'expérience personnelle et sociale et professionnelle acquise en permettant le développement des processus de certification et de formation et facilitent l'accès et la fréquence des cours. Une des innovations en matière de promotion des principes de Bologne et de la Stratégie de Lisbonne, en matière d'éducation et de formation, a été la politique d'accès à l'université pour les adultes âgés de plus de 23 ans.

Dans ce contexte, l'éducation et la politique de formation de l'accès à l'université plus de 23 ans, les élèves qui, traditionnellement, ne pouvaient pas accéder l'enseignement supérieur, ont désormais la possibilité d'insérer une formation supérieure, autorisant l'intégration dans le processus européen de développement social (décret de la loi 64 de 2006). Certaines caractéristiques de ces élèves peuvent être identifiés: sont plus âgés que ceux qui sont traditionnellement accéder à la formation du système scolaire - enseignement

obligatoire - beaucoup ne sont pas terminés et loin de l'éducation depuis quelques années, avoir une expérience professionnelle et des compétences diverses, ainsi que les responsabilités familiales (cf. Fonseca et al. 2011).

L'intégration des élèves plus âgés de 23 ans dans l'enseignement supérieur est également vraie quand on parle de travail social. Dans ce contexte, nous nous interrogeons sur la façon dont la restructuration du système d'éducation et de formation a modifié le travail social au Portugal? Comment ce changement a transformé l'enseignement du travail social? Quels sont les impacts réels sur la vie personnelle et professionnelle des élèves qui ont suivi le cours par le biais de plus de 23 ans? Quelles sont les possibilités et les limites que ces étudiants font preuve pour l'éducation et la formation en travail social? Comment peuvent-ils contribuer à améliorer les processus de formation dans ce domaine?

Pour répondre à ces questions, nous commençons par la thèse selon laquelle la modification de la structure des cours de formation, la diminution des semestres académiques, sont un facteur de dévalorisation de l'enseignement du travail social et de la profession. Nous supposons que les possibilités d'accès à l'enseignement supérieur et le choix de la formation dans le domaine des étudiants en travail social représentent une forme de potentialiser les compétences et s'adapter aux nouvelles réalités sociales et économiques d'adaptation aux circonstances de la vie, ce qui rend ce processus un véhicule pour leur développement personnel et social. Pour concrétiser ces opportunités sont nécessaires des politiques pour concilier la vie personnelle et professionnelle ainsi que des méthodologies spécifiques et le contenu approprié pour ces élèves.

Dans ce contexte, nous analysons i) la politique d'accès à l'enseignement supérieur développé au Portugal depuis 2006, a appelé à plus de 23 ans, ii) les transformations dans l'enseignement de Travail Social avec le changement plans curriculaires et la démocratisation de l'accès, iii) le façon comment la fréquence de l'enseignement universitaire a favorisé le développement personnel de base et social des élèves compte tenu de la trajectoire de sa vie - le monde réel.

Pour atteindre ces objectifs nous avons caractérisé les étudiants qui, en vertu du présent programme spécifique assisté diplôme en travail social dans une université de la région de Lisbonne, dans les années 2009 à 2011, compte tenu des dimensions multiples de l'analyse: le changement dans la formation de base en travail social, leurs motivation pour le choix du cours; processus facile ou difficile et l'impact sur leurs vies personnelles et professionnelles.

Dans cette étude de cas, nous avons adopté une méthodologie quantitative et qualitative. Dans une première approche, nous avons analysé la base de données des étudiants inscrits au cours en travail social de 2006 à 2008 et qui a pris fin entre les années 2009 à 2011. Nous avons constaté que peu de candidats ont adresse e-mail, ce qui est essentiel pour l'envoi du questionnaire et de l'entrevue. Ainsi, nous considérons que seuls les étudiants qui ont terminé le cours concerné et adresse e-mailⁱⁱ.

Le questionnaire comprenait des questions ouvertes, fermées et mixtes, à choix multiples et les échelles. Dans l'analyse quantitative, nous avons pris en compte les variables suivantes: sexe, âge, état matrimonial, l'origine nationale, composition de la famille, les responsabilités familiales, la profession, le statut d'emploi, l'occupation, la motivation pour suivre le cours (avant que l'accès), difficile et facile (au cours du processus), et les impacts professionnels et personnels (après la fin du cours). Le questionnaire a été envoyé par courriel à 119 élèves, ce qui donne 23 réponses valides.

Les données ont été analysées quantitativement avec la fonctionnalité d'un programme statistique appropriée. Cette analyse nous a permis de définir des profils d'étudiants et de développer une entrevue semi-structurée d'approfondir leur itinéraire. Ainsi, après l'analyse des données quantitatives, ont été faites six interviews thématiques, qui ont été croisées avec les données quantitatives. Dans cette analyse, nous soulignons l'impact personnel et social de la mesure politique d'accès à l'enseignement supérieur, plus de 23, dans lequel les étudiants accédé au cours du travail social de cette façon. Il s'agit d'une étude de cas exploratoire et ces conclusions ne peuvent pas être utilisées pour d'autres réalités.

La communication qui se présente aujourd'hui souligne l'émergence et la mise en œuvre de la Déclaration de Bologne dans le système d'enseignement universitaire, sa mise en œuvre se trouve au Portugal et son impact sur la formation en travail social. Il montre également comment les étudiants qui, traditionnellement, n'auraient pas accès à l'enseignement supérieur ont réussi et transformé sa vie personnelle, familiale et professionnelle. Il met également en évidence la façon dont l'enseignement en ce qui concerne la fréquence des cours, facilité ou entravé ce processus.

1 - Le développement social et l'éducation permanente

Dans un contexte de mondialisation accélérée la notion de transformations de développement est basé sur un peuple économie de la connaissance orientés (PARLEMENT

EUROPÉEN ET LE CONSEIL DE L'EUROPE, 2006). Dans ce cadre, le développement social est compris comme un processus où interagissent les capacités des individus et les possibilités structurelles d'une économie durable (Sen, 2000). L'éducation permanente, tandis que le capital humain est l'un des piliers fondamentaux du développement social, car c'est par ce biais que peuvent créer des solutions innovatrices aux problèmes en tenant compte du contexte dans lequel ils se produisent.

Dans la dernière décennie, la Stratégie de Lisbonne a été une grande référence pour le développement économique et social dans l'Union Européenne. Ceci est basé sur une connaissance dynamique et compétitive, capable d'une croissance économique durable avec plus d'emplois et donc plus cohérent (Agenda de Lisbonne, 2000). Pour assurer la mise en œuvre de cette idée ont été établis priorité et responsabilités dans tous les paysⁱⁱⁱ. Dans un contexte de crise économique, ces principes ont été interrogés parce que l'augmentation des problèmes sociaux est une réalité, comme le chômage et les mouvements sociaux.

Comme déjà mentionné le processus de Bologne est né d'une déclaration commune des ministres européens de l'éducation en 1999. L'idée était de normaliser l'enseignement et de créer un modèle unique applicable dans les pays européens (avec diplômes facilement reconnaissable, l'accumulation de crédits, la mobilité des étudiants et des enseignants, la coopération, l'apprentissage par l'expérience)^{iv}

Les universités sont actuellement confrontés à des changements et de nouveaux défis et nécessitent une adaptation, notamment: augmentation de la demande pour l'enseignement supérieur, l'internationalisation de l'enseignement et de la recherche et de l'établissement d'une relation entre les universités et les entreprises, la multiplication des lieux de production des connaissances; la réorganisation de la connaissance et de l'émergence de nouvelles attentes^v. L'enseignement du travail social, ainsi que d'autres domaines scientifiques et des professionnels, on intégrée la formation de ce modèle.

À une époque de grave crise économique, l'Union Européenne met l'accent sur l'éducation et la formation comme des piliers essentiels pour relever le défi socio-économique, démographique, environnemental et technologique. La communication de Leuven, 2009, les ministres de l'éducation de l'Union européenne examine la mise en œuvre du processus dans ce contexte en soulignant les défis de la prochaine décennie.

Actuellement l'horizon 2020 sur la stratégie européenne (Union Européenne, 2010) pour le développement économique et social en temps de crise financière. Le même reflète sur la voie du développement durable et met l'accent sur l'idée que, même en crise, l'Europe ne

peut pas oublier d'investir dans l'éducation et la formation tout au long de la vie à la promotion de la croissance économique et l'innovation^{vi}.

La coopération européenne au développement d'ici à 2020, dans le domaine de l'éducation et de la formation est mise au défi d'être intégrés dans un cadre stratégique, où l'apprentissage continu doit être considéré comme un principe fondamental qui sous-tend l'ensemble du tableau, ce qui devrait couvrir l'apprentissage dans tous les contextes et à tous les niveaux. Dans ce cadre sont fixé quatre objectifs stratégiques: rendre l'apprentissage à vie et la mobilité deviennent une réalité; améliorer la qualité et l'efficacité de l'éducation et de la formation ; promouvoir l'égalité, la cohésion sociale et la citoyenneté active, et encourager la créativité et l'innovation, y compris l'esprit d'entreprise. Malgré la bonté de l'idée et l'esprit de la politique d'intégration - l'éducation, la formation, la recherche, l'innovation - cela a été et est la cible de nombreuses critiques et de résistance dans son application au Portugal.

2 - Les changements dans le système de l'enseignement supérieur au Portugal

Au Portugal, depuis 2006, a été mis en œuvre le processus de Bologne. Certains décrets de droit étaient essentiels et indispensables à la mise en œuvre de cette nouvelle voie de l'enseignement supérieur. L'un de ces décrets relatifs à la loi fondamentale du système éducatif - la loi n ° 49/2005. Cette consacre le droit d'accès à l'enseignement supérieur pour les personnes qui ne possèdent pas d'études secondaires ou équivalent avec preuve spécifiquement capacité suffisante pour faire sa fréquence.

Le décret-loi n. ° 64/2006 du 21 Mars au XVII Gouvernement constitutionnel, promulguée le Mars 1, 2006, entré en vigueur en l'année scolaire 2006-2007, accompagne ces changements et établit des conditions particulières d'accès à l'éducation plus élevé pour les plus de 23 ans. Permet l'égalité des chances d'accès à l'enseignement supérieur, à l'exception des établissements publics d'enseignement supérieur, des militaires et de la police, tous ceux âgés de plus de 23 ans, pas même possédant les qualifications nécessaires, à savoir l'enseignement secondaire ou équivalent plein pour l'entrée dans l'enseignement supérieur, pouvait faire, en faisant preuve, en particulier la capacité adéquate de sa fréquence. Permet ainsi un plus grand recrutement de candidats potentiels, permettant l'accès à l'enseignement supérieur pour les étudiants adultes.

La même loi (op. cit.) valorise la connaissance, l'expérience, le développement personnel et social et tous les apprentissages acquis dans la vie. La responsabilité de la

sélection des étudiants adultes, ce sont les établissements d'enseignement supérieur respectifs, grâce à des tests pratiqués chaque année, vise à évaluer la capacité de participer à une formation diplômante en évaluant les programmes d'études et professionnel dans votre profil, leurs motivations à travers un entretien, effectuer des essais théoriques et pratiques, d'évaluer les compétences et les connaissances nécessaires pour entrer et progresser dans le cours, qui peuvent être organisées selon les différents profils des candidats et les cours qu'ils appliquent. L'organisation et la mise en œuvre de la preuve sont de la compétence des jurys également nommés par l'institution d'enseignement supérieur respectif auquel l'étudiant fait une demande.

Décret-loi no 74/2006, adoptée le 16 Février 2006 et promulguée le 20 Mars 2006, réglemente les modifications introduites par la loi du système de l'éducation^{vii} pour le nouveau modèle de l'enseignement supérieur en ce qui concerne trois cycles d'études (degré, d'une durée de six à huit semestres; maîtrise, d'une durée comprise entre trois et quatre semestres et doctorat). Chaque cycle est structuré selon le programme système européen de crédits et vise à passer d'un système éducatif basé sur la transmission de connaissances à un système basé sur le développement des compétences et la promotion de la mobilité professionnelle et la compétitivité.

Contrairement à d'autres formations telles que la psychologie, l'architecture, la médecine, le droit et l'ingénierie ont opté pour des maîtres intégrés soit une formation de cinq ans intégré qui attribue une maîtrise (trois ans) et d'une maîtrise (5 ans), le comité responsable de l'adéquation de Bologne au Portugal a suivi ce principe pour les sciences sociales et humaines. Ce sont les cours de sciences sociales devrait travailler avec le modèle tripartite - licence, master et doctorat séparément. Ce modèle touché de façon importante à l'éducation et à la formation en travail social au Portugal. Traditionnellement, la formation en travail social au Portugal était de 4 ans, et dans les années nonante cinq ans. Avec le programme de Bologne la formation de base en travail social a été "forcée"^{viii} pour réduire les ans, et faire la promotion de maîtrises et de doctorats dans des programmes séparés^{ix}. Mais nous allons voir comment ce processus a transformé l'enseignement du travail social au Portugal.

3 - Adéquation du travail social à Bologne

Dans la formation en travail social tout au long de la vie constitue une condition fondamentale pour le développement de connaissances pratiques et une réalité changeante. En

ce qui concerne Payne (2005), l'éducation en travail social ne se termine pas par degrés à obtenir, c'est le point de départ pour le développement de l'apprentissage. C'est l'un des métiers spécifiques qui mettent l'accent sur les «aider les gens». Selon le même auteur, dans l'apprentissage social a lieu: l'expérience réflexive du travail de terrain dans des organisations spécifiques ; avec d'autres professionnels ; par une formation spécialisée à l'exercice et à l'articulation de ces connaissances avec des maîtres diplômés de formation et du doctorat. L'objectif est de développer sociale et personnelle, comme quelque chose de «devenir».

Dans cette ligne d'analyse et en tenant compte de la spécificité de cette formation les universités, les écoles et les collèges avec des cours en travail social au Portugal ont été contestées par la communauté et les organisations où les travailleurs sociaux de développer l'action professionnelle, dans un double sens: qualifier leurs pratiques et d'améliorer les services et l'aide aux populations. Comment répondre à ces défis? Développer des activités de formation en collaboration avec les organisations et les professionnels et de renforcer la recherche dans ce domaine en donnant une visibilité aux réalités sociales.

Même avant l'institutionnalisation de la profession existait souci de la formation dans le domaine des services sociaux (Martins, 1999). Les années trente du XXe siècle marquent le début de la formation en travail social dans notre pays^x (Martins, 1999; Branco, 2009^{a, b} et c). De 1935 à 1995 la formation en travail social était en charge de trois écoles spécifiques qui ont formé des travailleurs sociaux - Instituts Supérieurs de travail social de Lisbonne, Coimbra et Porto.

Depuis 1995, le Service social inscrit dans les universités, publiques et privées, et l'église catholique, et dans les instituts et les collèges, publics et privés (Branco, 2009^{a, b}; Branco et Fernandes, s / d) on a assisté à un plus grand nombre de cours. Ceux-ci ont augmenté de 3 à 22 cours de travail social^{xi} (Branco, 2009c).

Comme mentionné, enseignement supérieur qui, jusqu'en 2006, a favorisé la formation de base de 4/5 ans maintenant, depuis, d'être 3 et 3 ½ ans. La formation spécialisée a été étendue avec maîtrise en travail social ou les domaines connexes, tels que les enfants à risque et du danger, de la gérontologie, de la santé, de la psychothérapie et de la gestion. En plus de ces programmes de formation de troisième cycle offre ont également été créés formation avancée des doctorats dans les universités publiques, privées et l'éducation concordat (Universidade Católica).

Cette transformation de l'éducation a été croisé avec un investissement dans les politiques sociales, en particulier par les gouvernements socialistes, notamment l'introduction de revenu d'insertion sociale, le réseau de soins intégrés en continu, l'amélioration et la

diffusion des réponses aux personnes âgées, des comités de protection des enfants et de la jeunesse, pour ne nommer que ceux employant plus de travail social ou professionnel dans les organisations publiques et privées à but non lucratif (Branco, 2009 a, b et Carvalho, 2010).

Apprendre «pratique» dans l'intervention professionnelle est un processus inhérent au travail social, ainsi que la dimension de recherche, mais ce dernier type de connaissance n'a jamais eu un impact majeur, que ce soit dans les universités ou dans l'intervention. Dans les années soixante ont été introduites dans les méthodes de formation de la recherche scientifique (cf. Branco, 2008). Mais il était dans la fin des années qui ont été adoptées ce type de procédures systématiques en matière d'éducation et de formation, avec l'approbation du diplôme en travail social en 1989 - cinq ans. Le plan d'étude s'inscrivait dans le cadre de la réalisation d'un document de recherche de la dernière année. Cette méthodologie orientée pour l'investigation, a valorisé la connaissance, la profession et l'enseignante en travail social. L'amélioration de la séance qualificative a permis à plus théoriquement orientée vers la politique, les actifs libellés.

Le processus de Bologne améliorer la recherche et les connaissances acquises grâce à «apprendre en faisant» et aussi «apprendre des autres". Cette connaissance implicite dans la formation et la profession du service social a gagné une visibilité là-haut jamais connu. En dépit de cette amélioration quantitative et qualitative dans ce domaine montre que la recherche est encore loin et les pratiques prédominent peu soutenue sur le plan théorique - axée sur la recherche^{xii}.

Bologne a stimulé le travail social pour ensuite: la création de structures permanentes pour la recherche dans le milieu universitaire et professionnel, dans le sens d'aller au-delà de la maîtrise et de doctorat de recherche, la reconnaissance de la zone de travail social de production des connaissances et des organismes de soutien financement de la recherche en sciences sociales, l'adoption de politiques et la diffusion et l'échange d'appareils de recherche dans ce domaine (cf. Martins 1999: 61; Faleiros, 1997).

À la connaissance de travail social soit reconnue dans ce modèle, Branco (2008) propose: l'articulation d'un ensemble de conditions, notamment pour le développement socio-institutionnel universitaire en travail social, traduit en reconnaissance de la formation universitaire et recherche, la conception et le développement de la formation de troisième cycle à l'éducation maîtrise et de doctorat et une meilleure formation et de recherche dans le cadre de l'éducation de base et à l'éducation et formation postdoctorale.

4 - L'enseignement du Travail Social - formation d'élèves d'âge supérieure à 23 ans

Profil des élèves

Les élèves ayant accédé à la formation d'Assistant Social par cette voie sont majoritairement du sexe féminin en 20 des cas étudiés (87%) et du sexe masculin en 3 autres cas (13%). Cette tendance s'accorde avec la réalité de cette profession qui est, selon la répartition en genre des personnes qui la pratiquent, encore essentiellement féminine. La distribution selon l'âge (entre 26 et 56 ans) se fait de la façon suivante: entre 26 et 30 ans, 7 élèves (30%); entre 31 et 40 ans, 6 élèves (26%); entre 41 et 50 ans, 8 élèves (35%); et entre 51 et 60 ans, 2 élèves (9%).

Concernant l'état civil on vérifie une prépondérance de célibataires (hommes et femmes confondus) en 13 personnes (57%). Nous trouvons aussi des personnes mariés en 7 cas étudiés (30%) et divorcés en 3 autres cas (13%). Ceux-ci vivent avec leur mari/femme ou concubin en 10 (43%) ou seuls en 8 (35%). Les personnes mariées cohabitent avec leurs enfants adolescents en 5 cas (22%); enfants de moins de 6 et enfants adultes en 4 - 4% concernant chacune de ces catégories; enfants entre 6 et 12 ans en 3 (13%); et avec leurs conjoints et parents âgés en 1 - 4% concernant chacune de ces deux dernières catégories.

Le suivi de scolarisation avant l'accès à l'enseignement supérieur se répartit en enseignement secondaire incomplet en 10 personnes enquêtés (43%) ; enseignement secondaire complet sans examen d'accès à l'enseignement supérieur en 10 cas étudiés (43%); suivi par l'enseignement basique jusqu'au 9^o année de l'enseignement portugais en 2 autres cas (équivalant à la 3^{ème} française); ou un autre degré académique niveau bac professionnel en 2 cas (9%).

Le métier exercé est majoritairement dans le secteur des services, emplois non-qualifiés, d'où l'on peut faire ressortir les employés des services généraux et les techniciens administratifs. Les enquêtés bénéficieraient d'une situation professionnelle stable avec contrat de travail en 15 cas étudiés (65%); auraient des professions libérales en 2 autres cas (9%); seraient sans emploi ou au chômage en 4 cas (17%) et autres situations en 4 autres cas analysés (17%).

Les années de vie active oscillent entre 0 et 25 ans. Les élèves sont de nationalité portugaise, d'autres pays européens et nous soulignons la présence de nationaux de pays africains et de l'Amérique du Sud. Ces données sont en accord avec l'étude de Gonçalves et al. (2011) qui révèle que ces candidats (plus âgés que les autres qui traditionnellement accèdent à l'enseignement supérieur) ont des responsabilités familiales et exercent déjà une profession.

Motivations pour l'accès à l'enseignement supérieur

Analysant toujours le profil des élèves de plus de 23 ans qui ont fréquenté la licence en Travail Social, nous aurons examiné de près les raisons qui leur ont motivé à fréquenter l'enseignement supérieur. Dans cette catégorie nous remarquons trois aspects: la valorisation personnelle en 15 de nos enquêtés (65%); le changement de vie personnelle et professionnelle pour 13 d'entre eux (57%); aimer aider les autres et avoir de l'expérience de travail dans l'action sociale en 9 autres cas (39%). Nous avons aussi identifié un ensemble de raisons telles que: changement d'emploi, progression dans la carrière professionnelle et le fait d'apprécier la poursuite d'études en 7 (30%); disposer de plus de temps pour étudier et autres situations en 4 (17%). D'autres raisons encore: avoir eu l'aide d'un(e) assistant(e) social(e) en 2 (9%), ainsi que le fait d'habiter tout près d'une université en 1 (4%).

Les raisons pour le choix de cette licence peuvent se partager en plusieurs niveaux: au niveau micro, les motivations personnelles; au niveau méso, le travail et la vie familiale; au niveau macro, les principes et valeurs universelles.

Concernant plus précisément les principes et valeurs universelles, les raisons évoqués sont les suivantes: la solidarité et le bien-être d'autrui en 21 cas (91%); la protection des droits de l'homme en 20 autres cas étudiés (87%); aimer aider les autres et disposer de compétences pour stimuler le développement social en 19 personnes enquêtés (83%) chaque; choisir une formation en accord avec des notions de justice sociale en 9 (39%). Les motifs soulignés s'accordent avec les principes que les élèves associent habituellement au travail social notamment rendre aux personnes leur dignité humaine, leur autonomie en 20 cas étudiés (87%), la promotion des droits de l'homme et défense des populations les plus vulnérables en 17 autres cas (74%).

Approfondissant toujours l'analyse des motivations derrière le choix de la formation en travail social, nous relevons d'autres raisons moins valorisés: avoir des liens de parenté avec quelqu'un qui est assistant social ou connaître un travailleur social en dehors du contexte familial qui lui a recommandé cette formation dans 1 cas (4%); le fait d'avoir suivi les suggestions d'un ami ou parenté et/ou avoir bénéficié d'appui social pour 3 cas étudiés (13%) et le fait de travailler dans le même domaine pour 4 de nos enquêtés (17%). Dans la recherche de ces motivations il est important de souligner les témoignages sur l'expérience professionnelle dans le domaine de l'action sociale et l'information sur le changement dans les politiques d'accès à l'Université. Selon quelques interviewés:

"Avoir intégré pendant 10 ans un projet d'intervention communautaire dans le domaine du Programme de Lutte Contre la Pauvreté" (E3). L'expérience "d'accompagnement des clients qui ont eu recours aux services, ce qui aura requis des connaissances plus amples en matière d'aide juridique et sur les besoins spécifiques de chacun" (E4). Ainsi que le fait d'avoir eu connaissance préalable sur le changement dans les politiques d'accès à l'Université: "depuis que j'ai su les possibilités qui s'ouvraient à moi après les accords de Boulogne, mon rêve était de rentrer dans l'Université" (E5). Donc, "quand j'ai appris qu'il y avait cette opportunité je n'ai pas hésité et j'ai passé mes examens d'admission" (E2).

Le suivi d'une licence de Travail Social

Pendant la durée de la licence de Travail Social 5 (55%) des enquêtés ont eu accès à la certification de compétences et en 3 cas (13%) l'accès aux équivalences. Cependant en 13 (57%) ces mêmes personnes affirment qu'ils n'ont pas eu d'accès à la certification de compétences ou aux équivalences et soulignent que la formation aurait été identique aux autres élèves qui ont accédé à la licence par la voie normale d'accès à l'enseignement supérieur. Cette particularité est très importante car dans ce processus d'enseignement se positionnent différents parcours scolaires. Les différents parcours scolaires exigent des méthodologies divergentes, comme les programmes alternatifs avec l'inclusion de l'enseignement de la langue portugaise et anglaise, de l'écriture, de planning d'études, d'investissement en tutorats, entre autres aspects. Quelques unes de ces méthodologies n'auront pas été prévues et les élèves qui concernent cette étude n'en auront pas profité.

En plus de la certification des compétences, l'appui familial se révèle essentiel dans la poursuite d'études pour 17 des enquêtés (74%). Cette singularité se revêt de la plus grande importance car une politique de l'enseignement en modifiant les conditions d'accès doit prévoir et développer d'autres politiques compatibles avec la matérialisation des motivations de chacun, notamment en créant des opportunités d'étude dans les entreprises et dans la conciliation de la vie professionnelle et personnelle. En ce sens, la motivation et l'effort personnel ont une importance accrue:

"Pour conclure la licence mon engagement et effort auront été importants, mais il faut aussi tenir en compte l'engagement de ma famille qui a souffert quelques changements dans la dynamique familiale. Je devais partir tous les jours à Lisbonne et cela exigeait une implication complète de mon mari en ce qui concernait les enfants et une bonne partie de la gestion de notre maison" (E1).

Dans l'absence d'une organisation programmatique adéquate à ces élèves, les professeurs apparaissent comme l'autre grande source d'appui pendant la durée de la licence, surtout en ce qui concerne l'adéquation des méthodologies pour le développement des compétences requises: *"Je signale l'appui significatif que j'ai toujours eu de la part des enseignants, les méthodologies suivies sont venues à la rencontre de ce que j'attendais et si aujourd'hui j'exerce mon métier je le dois à la théorie qui m'a été transmise pendant la durée de ma licence"*.

Dans le processus d'apprentissage, les stages académiques ont été les unités programmatiques dans lesquelles les élèves ont montré plus de aptitudes, suivis par les séminaires, les unités théoriques et pratiques du Service Social et en dernier les disciplines de sciences sociales et humaines.

Pendant la durée de leur licence, les personnes concernées par cette étude ont été affectées par quelques changements personnels et familiaux. On peut mettre en relief les situations de maladie en 7 cas étudiés (30%), le chômage pour 4 des personnes enquêtés (17%), le changement de domicile pour 4 autres cas (17%), des naissances en 3 cas (13%), le décès d'un membre de la famille pour 2 (9%) et le mariage qui ne concerne qu'un cas (4%). Dans les changements d'emploi on souligne le changement d'entreprise en 7 cas (30%), le chômage pour 6 autres (26%), la progression dans la carrière en 4 cas (17%) et le déclassement pour un cas (4%).

Quelques témoignages : *"Au début j'ai eu des difficultés à trouver une façon de m'organiser si bien au niveau de mes études qu'au travail, cela s'explique par le fait que les classes commençaient à 18h, ce qui à mon avis ne s'ajustait pas aux horaires de travail"* (E2). *"Le quotidien est devenu surchargé, trop exigeant pour la vie de famille sans que je réussisse à concilier idéalement tous les paramètres (...) tous dépendaient de moi et de ce que laissais structuré, pour une continuité facile, quand je retournais. Le changement s'est aussi opéré au niveau de mon emploi car mon supérieur hiérarchique a essayé de m'empêcher de poursuivre des études"* (E4).

Impact de l'admission dans l'enseignement supérieur et dans la licence de Travail Social

Après avoir analysé quelques questions concernant l'accès et suivi de la licence, nous avons vérifié que 15 (65%) des enquêtés ont terminé la licence en trois ans, dans 3 autres cas

(13%) des enquêtés ont réussi à terminer leur licence en 4 ans et 5 (55%) n'ont pas encore terminé la licence. Les habilitations actuelles sont en 14 cas (61%) la licence, le suivi vers une maîtrise pour 5 autres personnes (22%), et un seul cas (4%) de master.

Concernant l'impact de l'admission dans l'enseignement supérieur dans la vie personnelle, professionnelle et familiale, on peut mettre en avant le témoignage suivant: *"suivre une licence à l'Université aura été la meilleure chose que j'ai déjà fait"* avec un impact certain *"dans l'amour-propre"*. Ces élèves sont considérés *"un exemple à suivre car ils ont passé beaucoup d'années sans poursuivre d'études"*. Moins impactantes seraient les questions familiales, n'ayant pas d'aspects négatifs à relever.

Nous avons ainsi une impression d'engagement, effort et reconnaissance familiale à travers les cas étudiés: *"Je sais que mon effort aura été accueilli par ma famille avec fierté, le fait que leur mère y soit arrivé, en fin de compte dans la vie rien est facile"*(E2).

Le suivi de la licence a rendu possible qu'en 6 cas (26%) les personnes enquêtés exercent effectivement la profession d'assistant social, pour 2 autres cas (9%) cela a créé un terrain plus favorable à un changement d'emploi plus adéquat aux qualifications acquises. Digne de note, 8 enquêtés (35%) ont réussi à exercer une profession plus qualifiée dans le travail social.

"La conclusion de la licence m'aura apporté une grande satisfaction au niveau personnel et, bien sûr, cela a eu un impact évident dans ma évolution professionnelle. J'ai terminé la licence, fait mon stage professionnel et, avec l'expérience déjà acquise, ça m'aura servi comme tremplin vers le niveau A, conseiller technique de service social, ce que je fais aujourd'hui" (E1).

En 12 cas étudiés (52%) cette dernière expérience ne s'est pas vérifiée et 3 (13%) n'ont pas répondu car ils suivent encore des études. Ceux qui n'ont pas changé d'activité professionnelle n'ont pas perdu la motivation d'exercer dans le futur un métier dans le travail social.

"Il est mon intention de continuer/retourner à mes études, peut-être faire un Master dans le domaine de l'égalité des genres ou celui de la violence domestique. Ce n'est pas encore fait car j'ai actuellement deux enfants en voie de terminer leurs propres études supérieures et il n'est pas possible de concilier financièrement trois étudiants chez nous" (E1).
"J'ai terminé ma licence et je pense à poursuivre mes études avec une maîtrise" (E2).

Quelques cas étudiés, malgré le fait qu'ils ne travaillent pas dans un métier lié au travail social définissent des stratégies pour mettre à contribution les compétences acquises dans la société qui les entoure.

"Parce que j'aime l'action sociale et que je peux donner un peu de mon temps (car ma situation familiale me le permet), je n'ai pas hésité à travailler comme volontaire dans l'Institution en qualité d'assistant social, assumant tous les devoirs de la profession et de l'Institution et renonçant aux droits inhérents. Cette association est possible seulement maintenant, au moment où j'ai acquis de connaissances approfondies dans une étape plus avancée de ma vie d'adulte. Le travail social a toujours été stimulant, ce n'est pas uniquement du travail de charité, je considère que maintenant oui, je suis capable d'aider, mais surtout apte à créer du changement, valoriser, restaurer la dignité de chaque personne comme un tout dans sa dimension humaine" (E2).

En synthèse, tout comme les autres licences, celle de Travail Social possibilité l'intégration dans une formation de niveau supérieur aux personnes avec des trajectoires différenciées dans le système scolaire - et a comme conséquence la transformation de leur vie personnelle et sociale. Nous pouvons identifier quelques caractéristiques en cet étude de cas.

La féminisation de cette profession est un fait: les élèves qui fréquentent cette licence sont surtout des femmes. Celles-ci ont entre quarante et cinquante ans, vivent en couple et ont des enfants adolescents. La majorité n'a pas complété l'enseignement secondaire, exerçant des professions non-qualifiées (cependant avec une situation professionnelle stable). Les élèves optent le suivi de leurs études dans l'enseignement supérieur dans un but de valorisation personnelle (et pas autant pour une question de statut professionnel ou familial, même si tout est lié). Cette constatation est confirmée par les enquêtés eux-mêmes quand ils affirment l'impact que le suivi des études supérieures a provoqué dans leur amour-propre. Les candidats manifestent une sensibilité accrue face aux valeurs de solidarité, droits humains et développement social. Ces raisons, ainsi exposés, sont les fondements principaux pour le suivi d'une licence dans le domaine du travail social. La formation d'élèves d'âge supérieure à 26 ans est l'une des plus-values du changement de politique imposé par le processus de Boulogne, permettant aux femmes avec différentes trajectoires académiques de devenir autonomes et capables de définir leur avenir.

Nous identifions encore d'autres aspects, notamment: la réduction des années de formation; le programme est identique aux autres élèves qui suivent les cours réguliers; la non-existence de méthodologies spécifiques qui tiennent en compte leur trajectoire scolaire et professionnelle singulière. Nous vérifions aussi que la famille devient le point d'appui essentiel pour ces élèves pendant le processus formatif - ce serait d'ailleurs primordial d'exercer pression pour une mise en place de politiques effectives de conciliation entre travail

et formation tout au long d'une vie. La crise économique et financière, la pénurie dans l'emploi empêchent que la plupart ne puisse pas exercer le métier d'assistant social

En conclusion

Ces dernières années, nous avons assisté à une transformation sans précédents dans le système d'enseignement supérieur. Après un modèle traditionnel de formation, centré sur la simple transmission de connaissances, Boulogne vient proposer un nouveau paradigme d'enseignement qui, comme Ferreira (2007) fait référence, suppose des changements dans le modèle éducatif et organisationnel, ainsi que dans les objectifs et l'évaluation.

Les orientations de Boulogne offrent une perspective intégrée de valorisation de l'apprentissage et de formation tout au long d'une vie, avec l'acquisition de degrés académiques. Les universités ont été appelées à contribuer à la construction d'un modèle de développement social européen basé dans le capital humaine qui stimule le développement et nuance les inégalités sociales.

Le Portugal a participé et intégré ces mesures à partir de 2006. Cette transformation a suscité une évolution dans la licence en travail sociale qui s'oriente vers un target composé d'élèves avec des profils plus diversifiés, plus âgés ayant aussi davantage d'expérience professionnelle.

Cette étude exploratoire confirme la notion initiale que le suivi d'études dans l'enseignement supérieur par des élèves de plus de 23 ans favorise les motivations personnelles, multiplie les opportunités et transforme substantiellement la vie des personnes concernés. Pourtant dans le processus de Boulogne, l'accès des élèves à l'enseignement supérieur en fonction de l'âge n'aura pas été, ni l'est encore, un sujet pacifique. La formation base en travail social a été clairement dévalorisée. Nous avons pu conclure que le processus de formation triparti - licence (3 ans), master (2 ans) et doctorat (3 ans) - a déprécié la formation base et graduelle en travail social. Un développement intégré n'est plus obligatoire dans la formation base - une maîtrise intégrée avec une durée de cinq ans dans la formation en travail social - ce qui signifie que la profession d'assistant social se positionne en désavantage dans l'offre d'emploi face aux autres formations ayant adopté ce modèle, comme la psychologie.

Il est certain que la formation base n'est pas une fin en soi - mais une bonne formation initiale permettant un temps de maturation qui renforce la capacité de réflexion sur les questions sociales est essentielle pour l'évolution des connaissances dans l'exercice d'une profession comme le travail social. Dans l'objectif de consolider cette profession en termes

académiques et dans l'offre d'emploi nous défendons que dans ce contexte de changement du modèle éducatif le service social adopte une formation intégrée - licence avec maîtrise (cinq ans) - et ensuite l'accès au doctorat et post-doctorat.

Bibliographie

AGENDA DE LISBOA (2000). *Estratégia de Lisboa*. Lisboa.

BRANCO, Francisco (2008). "A investigação em Serviço Social em Portugal: trajectórias e perspectivas" *Revista Locus SOCI@L*, 1/2008, pp.48-63.

BRANCO, Francisco (2009a). "A profissão de Assistente Social em Portugal", *Revista Locus SOCI@L*, 3/2009, pp.61-89.

BRANCO, Francisco (2009b). Assistentes Sociais e profissões sociais em Portugal: notas sobre um itinerário de pesquisa, *Revista Locus SOCI@L*, 3/2009, pp.7-19.

BRANCO, Francisco (2009c). "A profissão de Assistente Social em Portugal, breve perspectiva histórica e análise curricular da formação superior em Serviço Social pós-reforma de Bolonha", Working Paper, citado com autorização do autor, consultado em

http://www.cesss-ucp.com.pt/papers/files/Branco_WorkPaper_01_2009.pdf, em 14 de Março de 2012.

BRANCO, Francisco e Ernesto Fernandes. (s/d). O Serviço Social em Portugal: Trajectória e encruzilhada, publicado em www.CPIHTS.com.

CARVALHO, Maria Irene L. B. (2010). "Serviço Social em Portugal: Percorso cruzado entre a assistência e os direitos", *Revista Serviço Social & Saúde, Brasil*, nº 10, vol. 10, pp. 30 - 47.

CARVALHO, Maria Irene L. B. (2011). "Serviço Social e sistema de bem-estar: semelhanças e diferenças entre Portugal, Espanha e Alemanha", *Serviço Social em Revista, Brasil*, nº 13, vol. 2, pp. 4 - 18.

CONFERÊNCIA MINISTROS DO PROCESSO DE BOLONHA (2005). Impulso decisivo à criação de um sistema Europeu para o Ensino Superior, 19/20 de Maio de 2005

CONSELHO NACIONAL DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR (2005). Comissão Nacional da Avaliação do Ensino Superior, Relatório síntese, publicado no CPIHTS.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2003). O papel das Universidades na Europa do conhecimento, Bruxelas, (COM, 2003, 58 final)

- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2005a). Mobilizar os recursos intelectuais da Europa: Criar condições para que as Universidades dêem o seu pleno contributo para a Estratégia de Lisboa, Bruxelas, (COM, 2005, 24, final).
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2005b). Trabalhando juntos para o crescimento e emprego. Um novo começo para a estratégia de Lisboa, Mobilizar os recursos intelectuais da Europa: Criar condições para que as Universidades dêem o seu pleno contributo para a Estratégia de Lisboa, Bruxelas, (COM, 2005, 152, final).
- COMUNICAÇÃO DO CONSELHO EUROPEU (2002). Programa de trabalho pormenorizado sobre o seguimento dos objetivos dos sistemas de educação e de formação, *Jornal oficial das Comunidades Europeias*, 142 de 14 de Junho de 2002.
- CRUZ, Braga da (Coord) (2004). Implementação do Processo de Bolonha a nível nacional, grupos por área de conhecimento, Parecer das ciências sociais, publicado no CPIHTS.
- DECRETO DE LEI Nº64 (2006). Regulamenta o acesso aos maiores de 23 anos ao Ensino Superior.
- DECRETO DE LEI Nº74 (2006). Regime jurídico dos graus e diplomas do Ensino Superior.
- DECLARAÇÃO DE BOLONHA (1999). *Declaração conjunta dos ministros da Educação Europeus* (19/06/1999).
- DELORS, Jacques. (coord.) (1996). *Educação, um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: ASA.
- DOMINELLI, Lena (2005). The Challenges of Globalisation and Harmonization for European social Work Education, in *Campus Social, Revista Lusófona de Ciências Sociais*, nº 2, pp 39-49.
- EUROPEAN UNION (2010). *Europe 2010, A european Strategy for Smart, sustainable and Inclusive Growth*, Bruxelas, Comissão Europeia.
- FALEIROS, Vicente de Paula (1997). *Estratégias em Serviço Social*, Cortez: São Paulo
- FERREIRA, José Brites (2007). "Bolonha: reconfiguração do ensino superior e desafios curriculares? ", In J. A. Pacheco, J. C. Morgado, A. F. Moreira (Orgs), *Globalização e (Des)Igualdades: desafios contemporâneos*, Porto: Porto Editora.
- FONSECA, Henrique, M. A. C. Bago, J. e Santos, L. (2011). Elderly, Education, Intergerational Relationships and Social Development. *Atas da conferência of ELOA*. Universidade do Minho. pp. 99-109.
- GONÇALVES, T., Fragoso, Ribeiro, A., Monteiro C.M., Quintas R., Bago, H., Fonseca, J., H. & Santos, L. (2011). Who Are They? Making Non-Traditional Students Visible. In

- Positioning and Conceptualizing Adult Education and Learning within Local Development (pp. 271-280). Istanbul: Bogaziçi University Press.
- MARQUES, Eduardo & Mouro, Helena (2004). Portugal, in Annamaria Campanini and Elizabet Frost (Ed.), *European Social Work, Commonalities and Differences*, Roma, Caracci Editori, pp. 182-188.
- MARTINS, Alcina (1999). *Génese, Emergência e Institucionalização do Serviço Social Português*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- MARTINS, Alcina & Tomé, Maria Rosa (2008). Estado actual da formação em Serviço Social em Portugal: Problemas e desafios à organização profissional, publicado no CPIHTS. www.cpihts.com
- MARTINS, Alcina (2008). Investigação em Serviço Social em Portugal Contemporâneo. Paradoxos e Desafios, *Revista Locus SOCI@L*, nº 1, pp, 32-47.
- MARTINS, Alcina (1999). “Serviço Social e Investigação”. in M. Negreiros *et al*, *Serviço Social- Profissão e Identidade - Que trajectória?* Lisboa/ S- Paulo, Veras, pp.45-63.
- MOURO, Helena (2009). *Modernização do Serviço Social, da sociedade Industrial à Sociedade do Risco*, Coimbra, Almedina.
- MOURO, Helena & Simões, Dulce (2001). *Cem anos do Serviço Social*, Coimbra, Quarteto Editora.
- PACHECO, José Augusto, Morgado, José Carlos & Moreira, António Flávio. (2007). *Globalização e (Des) igualdade: Desafios Contemporâneos*. Porto: Porto Editora.
- PAYNE, Malcolm (2005). Continuing and lifelong education for social work, in *Campus Social, Revista Lusófona de Ciências Sociais*, nº 2, pp 51-60.
- PARLAMENTO EUROPEU & CONSELHO DA EUROPA (2006). Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida (2006/962/CE), Jornal Oficial da União Europeia, 394, de 30/12/2006.
- PLANO TECNOLÓGICO (2005). Plano Tecnológico 2020, uma estratégia de crescimento com base no Conhecimento, Tecnologia e Inovação, in <http://www.planotecnologico.pt/InnerPage.aspx?idCat=34&idMasterCat=30&idLang=1&site=planotecnologico>, consultado Março de 2012.
- RODRIGUES, Fernanda & Branco, Franco (2009). A investigação em Serviço Social em Portugal: Uma aproximação a partir da formação pós graduada, *Revista Locus SOCI@L*, nº 2, pp, 103-114.
- SEN, Amartya (2000). *Desenvolvimento como Liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras.

SILVA, Â. M. P., Anchieta, V. L. P., Hirai, W. G. e Guimarães, G. T.D. (2006). A prática profissional do Serviço Social Português, *Revista Virtual textos & Contextos*. nº 6. ano V, Dez.

Notes bibliographiques

ⁱ ECTS - European Credit Transfer et d'accumulation. Il s'agit d'un système centré sur l'étudiant qui permet l'accumulation de crédits académiques et de transfert basé sur la transparence des résultats et des processus d'apprentissage.

ⁱⁱ Nous avons remarqué que certains élèves ont acquis des compétences en technologies de l'information et de la communication au cours de son processus de formation.

ⁱⁱⁱ Dans le cas du Portugal, nous mettons en évidence le Plan Technologique (2005), en référence au programme de travail, à l'éducation et à la formation, et un cadre de qualifications jusqu'à ce que les compétences de revalidation récemment.

^{iv} Cette déclaration a été signalé comme concrétisés par le biais de Prague en 2001 et à Berlin en 2003 d'associer les universités et les pays dans ces transformations. A noter également la communication de Bergen en 2005 en ce qui concerne la façon d'atteindre les objectifs, et la communication de Londres 2007 pour l'attention sur les défis de la mondialisation.

^v L'une des préoccupations de la Commission (2005a), consiste à convertir les universités européennes, en référence au niveau mondial. Pour ce faire, l'université doit répondre à des défis nouveaux et différents et d'atteindre trois objectifs: faire en sorte que les universités disposent de ressources suffisantes et durables et de les utiliser de manière efficace, de renforcer son excellence dans la recherche et dans l'enseignement, la mise en réseau et d'assurer une plus grande ouverture des universités à l'étranger et les rendre plus attractifs au niveau international.

^{vi} Dans ce contexte, la Déclaration de Budapest des Ministres Européens de l'Education (Mars 12, 2010) met en évidence que la liberté académique peut être remis en question dans ce contexte de crise et de mettre l'accent sur la responsabilité des États pour l'enseignement supérieur.

^{vii} Cette loi est structuré en cinq grandes catégories: les diplômes universitaires et des diplômes de l'enseignement supérieur (Titre II) ; les principes généraux auxquels subordonne le processus d'accréditation (titre III) ; les règles à appliquer à la réorganisation des cours fonctionnement (titre IV) ; les règles transitoires à adopter en vue de la création de nouveaux cours d'étude pour la création et la mise en service de l'agence d'accréditation (titre V); adopter des règles pour arrêter le suivi des modifications, notamment celles relatives aux plans cours d'études et dernière (Titre VI) pour la caractérisation plus détaillée de chacun des trois cycles d'études dans le travail développé dans le cadre du processus de Bologne. Ce sont les principales mesures de politique publique quand il s'agit d'accéder à l'enseignement supérieur par le biais du "plus de 23".

^{viii} Le mot «forcé» est utilisé pour mettre en évidence le mécontentement des travailleurs sociaux de ce changement. N'importe quel domaine scientifique des êtres humains exige une base de formation plus substantielle pour stimuler des réflexions de fond sur les questions sociales impliquées.

^{ix} Par exemple, en Espagne, le processus a été inversé. Cours en travail social avant qu'ils avaient 3 ans Bologne est devenu au bout de 4 ans.

^x L'institutionnalisation de la formation a eu lieu en même temps que le développement des écoles de travail social dans d'autres pays (Mouro et Simões, 2001; Marques et Mouro, 2004).

^{xi} En 2012, il ya 25 cours en travail social.

^{xii} Dans cette ligne d'analyse Branco (2008), se réfère à certaines difficultés pour le développement de la recherche en travail social au Portugal i) Poids du développement socio-institutionnels missions de travail social; ii) la culture et l'habitus professionnel, guidés par la prédominance de l'action au détriment de la connaissance, en grande partie en raison de processus de socialisation professionnelle motivée par le développement socio-historique et la pratique professionnelle, permettrait de consolider sur les caractéristiques identitaires que le pragmatisme et l'hébergement et enfin iii) l'insuffisante formation des chercheurs.