



**Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais**

**Mestrado em Psicologia**

Área de especialização | Psicologia Clínica

Dissertação

**Soft Skills e relação de ajuda: Competências não técnicas  
dos profissionais de Intervenção Precoce**

Ana Leonor Calado Vaz

Orientador(es) | Vítor Franco

Sandrina Encarnação Leal

Évora 2021

---

---

---

---



**Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais**

**Mestrado em Psicologia**

Área de especialização | Psicologia Clínica

Dissertação

**Soft Skills e relação de ajuda: Competências não técnicas  
dos profissionais de Intervenção Precoce**

Ana Leonor Calado Vaz

Orientador(es) | Vítor Franco

Sandrina Encarnação Leal

Évora 2021

---

---

---

---



A dissertação foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

Presidente | Heldemerina Samutelela Pires (Universidade de Évora)

Vogais | C Vaz-Velho (Universidade de Évora) (Arguente)  
Vítor Franco (Universidade de Évora) (Orientador)

## **Agradecimentos**

*God, thank you for loving me.* Frase que me acompanha há tantos anos e faz sentido a cada dia.

Aos meus pais, por construírem a nossa Família sob alicerces fortes, por estarem ao meu lado e me acompanharem a cada segundo. Obrigada por permitirem e incentivarem a que tudo isto se concretize!

À minha irmã, a pessoa mais importante da minha vida.

Aos meus avós, os maiores exemplos de amor, força e dedicação. Por me educarem e serem para mim como pais. Por me transmitirem os valores da vida e me ensinarem cada detalhe. O meu maior obrigado vai para vós.

Aos meus tios e primos por acreditarem sempre em mim e me darem todo o carinho do mundo.

Ao meu namorado, Emanuel, por me dar tudo sem eu pedir nada. Por estar sempre comigo, por cada segundo de amparo e proteção. Por ser o meu companheiro em todas as aventuras e por me mostrar o verdadeiro sentido da resiliência. Por colocar dedicação em tudo e em todos, pelo seu empenho e por todo o carinho. Estaremos sempre juntos. Aconteça o que acontecer, o nosso caminho será sempre lado a lado na mesma direção.

Aos meus amigos, Catarina e João, por sermos o núcleo inquebrável, a “Geração à rasca”. Por todos os momentos e por serem os meus amigos da vida.

Aos meus orientadores, Professor Vítor e Professora Sandrina, por me desafiarem com este trabalho e por me darem a oportunidade de fazer algo que gosto.

Aos especialistas em Intervenção Precoce, pela atenção e disponibilidade na validação do questionário.

Aos profissionais das ELI pelo tempo que disponibilizaram para a participação neste estudo.

Agradeço a todos e a cada um! Sem cada um de vós este trabalho não teria sido o mesmo.



*Soft skills* e relação de ajuda: competências não técnicas dos profissionais de  
Intervenção Precoce na Infância

**Resumo:** As *soft skills* são competências não técnicas que influenciam o sucesso laboral. São cada vez mais destacadas no mundo organizacional, porém, verifica-se uma lacuna no que concerne ao seu estudo quanto às profissões de relação de ajuda. No âmbito da presente dissertação pretende-se estudar quais as *soft skills* pertinentes para o desempenho das funções do profissional de Intervenção Precoce na Infância. A amostra foi constituída por 257 profissionais de IPI em ELI de 16 distritos de Portugal continental, com média de idades de 43 anos, sendo que 96,1% (N=247) eram do género feminino. Foi usado um questionário com uma lista de *soft skills*, previamente validado por especialistas em IPI, em que os profissionais avaliaram, o nível de importância percebido de cada competência no desempenho das suas funções laborais. Concluiu-se que, de modo geral, as *soft skills*, têm uma elevada importância e são fundamentais para a definição do perfil do profissional de IPI, entre as quais se destacam a empatia, escuta ativa e trabalho em equipa, considerando-se assim, que devem ser realizados mais estudos nesta linha de investigação.

**Palavras-chave:** *soft skills; relação de ajuda; intervenção precoce na infância; questionário.*

## Soft skills and help relationship: non-technical skills of Early Childhood Intervention professionals

**Abstract:** Soft skills are non-technical skills that influence job success. They are increasingly prominent in the organizational world, however, there is a gap with regard to their exploration in helping professions. Within the scope of this dissertation it is intended to study which soft skills are relevant for the performance of the functions of the Early Childhood Intervention professionals. The sample consisted of 257 early childhood intervention professionals in local intervention teams from 16 districts in mainland Portugal, with an average age of 43 years, with 96.1% (N = 247) being female. A questionnaire was used with a list of soft skills, previously validated by IPI specialists, in which professionals, the perceived importance level of each competence in the performance of their work functions. It was concluded that, in general, soft skills have a high importance and are fundamental for the definition of the profile of the professional of IPI, among which stand out empathy, active listening and teamwork, thus considering, that further studies should be carried out in this line of research.

**Keywords:** *soft skills; helping relationship; early childhood; questionnaire.*

## Índice

Introdução.....	10
Parte I. Enquadramento Teórico.....	13
Capítulo 1. Intervenção Precoce na Infância.....	13
1.1. Evolução e Operacionalização da IPI em Portugal.....	17
Capítulo 2. Intervenção Precoce como Relação de Ajuda.....	19
2.1. Características da Relação de Ajuda.....	22
2.2. Práticas de Ajuda Centradas na Família.....	23
2.2.1. Práticas de ajuda eficaz.....	24
2.3. Papel e Características dos Profissionais de IPI na Relação de Ajuda.....	27
Capítulo 3. <i>Soft skills</i> no desempenho profissional.....	29
3.2. <i>Soft Skills</i> vs. <i>Hard Skills</i> .....	30
3.3. <i>Soft Skills</i> dos Profissionais de IPI.....	31
Parte II. Estudo Empírico.....	34
Capítulo 4. Método.....	34
4.1. Objetivos.....	34
4.2. Amostra.....	35
4.3. Instrumento e Procedimentos.....	36
4.3.1. Estudo preliminar.....	36
4.3.1.1. <i>Validade do questionário</i> .....	37
4.3.2. Estudo principal.....	40
Capítulo 5. Resultados.....	44
5.1. Relações entre <i>soft skills</i> .....	47
5.2. Relação entre <i>soft skills</i> e género.....	50
5.3. Relação entre <i>soft skills</i> e idade.....	52
5.4. Relação entre <i>soft skills</i> e formação base.....	54
5.5. Relação entre <i>soft skills</i> e tempo de serviço em IPI.....	56
5.6. Relação entre <i>soft skills</i> e distrito.....	58

5.7. Discussão .....	61
Capítulo 6. Considerações Finais .....	65
Referências Bibliográficas.....	68
Anexos.....	77

## Índice de Tabelas

<b>Tabela 1.</b> Soft skills dos profissionais de IPI _____	32
<b>Tabela 2.</b> Caracterização sociodemográfica da amostra _____	35
<b>Tabela 3.</b> Questionário de soft skills, percentagem de clareza e pertinência avaliadas pelos especialistas _____	37
<b>Tabela 4.</b> Questionário de soft skills disponibilizado para os profissionais de ELI. __	41
<b>Tabela 5.</b> Teste de Normalidade _____	44
<b>Tabela 6.</b> Média, Moda, Desvio-Padrão e Variância de cada Soft skill em relação ao nível de importância percebida _____	44
<b>Tabela 7.</b> Frequências de resposta referente ao nível de importância percebida de cada soft skill _____	46
<b>Tabela 8.</b> Correlações entre soft skills _____	49
<b>Tabela 9.</b> Recodificação das variáveis _____	50
<b>Tabela 10.</b> Relação entre soft skills e género _____	51
<b>Tabela 11.</b> Relação entre soft skills e idade _____	52
<b>Tabela 12.</b> Teste Scheffe _____	53
<b>Tabela 13.</b> Relação entre soft skills e formação base _____	55
<b>Tabela 14.</b> Teste Scheffe _____	56
<b>Tabela 15.</b> Relação entre soft skills e tempo de serviço em IPI _____	57
<b>Tabela 16.</b> Teste Scheffe _____	58
<b>Tabela 17.</b> Relação entre soft skills e distrito _____	59
<b>Tabela 18.</b> Teste Scheffe _____	60

## Índice de Figuras

<b>Figura 1.</b> Práticas de ajuda eficaz em IPI (adaptado de Dunst, 2000)	27
--	----

## **Lista Braquigráfica**

IPI – Intervenção Precoce na Infância

PIIP – Plano Integrado de Intervenção Precoce

SNIPI – Serviço Nacional de Intervenção Precoce na Infância

MTSS – Ministérios do Trabalho e Segurança Social

MS – Ministério da Saúde

ME – Ministério da Educação

IPSS – Instituições Particulares de Solidariedade Social

ELI – Equipa Local de Intervenção

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças de Jovens

## **Índice de Anexos**

**Anexo I** – Questionário do Estudo Preliminar

**Anexo II** - Questionário para os Profissionais das ELI

## Introdução

Ao longo das últimas décadas, a Intervenção Precoce na Infância (IPI) assumiu uma importância preponderante no desenvolvimento infantil. Até aos anos 70, prevalecia o conceito de estimulação, sendo que a IPI era concebida como “Estimulação Precoce”, pois era priorizada a necessidade de estimulação da criança nas áreas em que esta apresentava maiores dificuldades, sobretudo no campo motor e sensorial. Atualmente, este conceito vai muito mais além, considerando não só as necessidades motoras e sensoriais da criança, como as necessidades provenientes da sua família e contexto, considerando-se, então, como uma prática centrada na família. Assim, a IPI é definida como “o conjunto de intervenções dirigidas às crianças até aos 6 anos, com problemas de desenvolvimento ou em risco de os apresentarem, e às suas famílias e contextos, tendo como objetivo responder, o mais cedo possível, às necessidades transitórias ou permanentes que apresentam” (Franco, 2015).

Para além da abrangência das práticas, a IPI também se alterou na forma como é prestada a ajuda: deixou de ser realizada de forma isolada por um profissional especialista na área das necessidades que a criança apresenta, para ser realizada por uma equipa multidisciplinar, com um funcionamento transdisciplinar, baseado na partilha do saber entre os membros.

As equipas de IPI pretendem desenvolver um trabalho transdisciplinar e eficiente, capaz de corresponder às necessidades das famílias. Durante todo o processo de intervenção, surgem imensos desafios ao profissional de IPI que requerem a aplicação das suas capacidades técnicas enquanto profissional, mas também, as suas capacidades não técnicas, enquanto pessoa. Dunst, Trivette, Davis e Cornwell (1994), realçam a importância da componente pessoal, especificamente das crenças e atitudes, no exercício da profissão. Dunst (1998) enunciou que a combinação e articulação de uma qualidade técnica, características e representações do profissional e o seu envolvimento participativo constituem o perfil do profissional de IPI. Assim, a dimensão pessoal tem vindo a ser referida e realçada ao longo dos tempos, tornando-se cada vez mais importante investigar a especificidade desta dimensão e analisar quais as competências não técnicas que se destacam na IPI.

Às competências não-técnicas dá-se o nome de “*Soft skills*”, sendo que não existe uma definição única para este conceito. Por sua vez, a definição apresentada por Hurrell,

Scholarios e Thompson (2013), bastante esclarecedora e interessante, diz que *soft skills* são competências não-técnicas, não dependentes de raciocínio abstrato, envolvendo habilidades inter e intrapessoais para facilitar o desempenho dos indivíduos em determinados contextos.

Robles (2012) refere vários estudos (e.g. Nealy, 2005; Klaus, 2010) que destacam a importância das competências não técnicas (mais estudadas na literatura da área de Recursos Humanos e Organizações) e como estas se estão a revelar cada vez mais importantes no desempenho das funções profissionais, influenciando o seu modo de atuar. O autor destaca, ainda, dez *soft skills* referidas como fundamentais no desempenho dos trabalhadores numa organização: comunicação, cortesia, flexibilidade, integridade, habilidades interpessoais, atitude positiva, profissionalismo, responsabilidade, trabalho em equipa e ética no trabalho.

Embora as *soft skills* na área da IPI tenham vindo a conquistar o seu espaço, este reconhecimento ainda se encontra numa fase embrionária, daí a necessidade de estudos que aprofundem esta temática e comprovem a sua importância.

Devido à inexistência de estudos acerca da importância das *soft skills* na área da Intervenção Precoce, a presente investigação pretende ser pioneira nesta área e tem como objetivo principal identificar quais as *soft skills* mais relevantes para o exercício das funções dos profissionais de Intervenção Precoce na Infância, na perspetiva dos mesmos, contribuindo, assim, para o enriquecimento da literatura nesta temática. Com a realização deste estudo pretende-se contribuir para o investimento nas competências pessoais dos técnicos, nomeadamente ao longo da sua formação e prática profissional e, simultaneamente, contribuir para o enriquecimento da literatura e fomentar estudos futuros nesta área de elevado interesse da comunidade científica.

A presente dissertação encontra-se dividida em duas partes principais: uma primeira parte que diz respeito ao enquadramento teórico sobre o tema em análise e uma segunda parte, respeitante ao estudo empírico. O primeiro capítulo é focado na Intervenção Precoce na Infância, onde se pretende apresentar a sua definição e caracterização, dando especial ênfase aos eixos orientadores da prática e à sua evolução histórica e operacionalização. O segundo capítulo pretende demonstrar e evidenciar a relação entre IPI e Relação de Ajuda, caracterizando esta última, bem como as práticas de ajuda eficaz e o papel e características do Profissional de IPI na relação de ajuda. No terceiro capítulo

perspetiva-se definir o conceito de *soft skills*, a sua comparação e complementaridade com as *hard skills* (competências técnicas) e destacar as *soft skills* dos Profissionais de IPI.

Na segunda parte da dissertação, encontram-se inseridos os capítulos 4, 5 e 6, respeitantes ao estudo empírico. O capítulo 4, diz respeito aos objetivos, caracterização da amostra, instrumento e procedimentos utilizados. O capítulo 5 é dedicado à análise dos resultados obtidos. Por fim, no capítulo 6, encontra-se a discussão dos resultados e considerações finais, apresentando uma reflexão sobre as limitações e sugestões para futuras investigações.

## **Parte I. Enquadramento Teórico**

### **Capítulo 1. Intervenção Precoce na Infância**

O conceito de Intervenção Precoce na Infância (IPI) tem sofrido algumas alterações e, principalmente, tem sido observado a partir de diferentes perspetivas, o que contribuiu para que tenha sido criado, desenvolvido e recriado ao longo dos anos. Nos anos 60, a intervenção dirigia-se exclusivamente à criança, porém, este tipo de intervenção revelou-se insuficiente face às necessidades apresentadas. Assim, a criança passou a ser considerada no seu todo, ou seja, a intervenção passou a ser dirigida a um contexto mais abrangente: criança, família e comunidade (Almeida, 2004).

Em 1985, Dunst, definiu IPI como “prestação de apoio a famílias de bebés e crianças pequenas por parte de membros formais e informais da rede de apoio social que afetam direta e indiretamente o funcionamento dos pais, da família e da criança” (p. 179). Ou seja, a criação de uma rede de prestação de apoio, o mais precocemente possível, à criança e à sua família, de forma a potenciar o seu desenvolvimento e capacitação (Gronita et al., 2011). Assim, a IPI diz respeito a uma prática que engloba os serviços, apoios e recursos essenciais a fim de responder às necessidades das crianças. Isto ocorre através de atividades e oportunidades que estimulam a sua aprendizagem e desenvolvimento, o que implica o envolvimento das respetivas famílias, uma vez que as consideram como o principal potenciador e agente de mudança (Dunst & Bruder, 2002).

Uma outra definição surge na legislação portuguesa, considerando a IPI como “um conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo ações de natureza preventiva e reabilitativa, designadamente no âmbito da educação, da saúde e da ação social” (Decreto-Lei no. 281, 2009).

Caracteriza-se como uma intervenção centrada na família, realizada em contextos naturais de aprendizagem, tendo em conta as rotinas, e em equipa, com um funcionamento transdisciplinar, coordenando e integrando serviços e recursos (Carvalho et al., 2016). É destinada a crianças até aos 6 anos de idade, com alterações no desenvolvimento ou em risco de as desenvolver e respetivas famílias, tendo como objetivo intervir o mais precocemente possível nas suas necessidades, que podem ser transitórias ou permanentes. A IPI é dirigida a crianças com perturbações do desenvolvimento – o que engloba toda e qualquer alteração no normal desenvolvimento de um indivíduo –, a crianças que se

encontrem em situação de risco – como situações de privação ambiental ou relacional – ou em casos em que seja detetado o risco de, futuramente, se encontrar nessa situação (Franco, 2007; 2015).

A abordagem centrada na família é um dos principais eixos das práticas ideais em IPI. O modelo de intervenção centrado no sistema familiar, apresentado por Dunst (1985) e Dunst e seus colegas (1988), refere um conjunto de pontos-chave:

- Considerar a família como um sistema social;
- Centrar-se na família como foco de intervenção e considerar o seu fortalecimento como o principal intuito da intervenção, respondendo às suas prioridades e objetivos;
- Adotar uma atitude proativa relativamente às famílias, priorizando a promoção das suas competências, ao invés do tratamento ou prevenção de problemas;
- Concentrar-se nas necessidades identificadas pelas famílias, adotando práticas individualizadas;
- Fortalecer o funcionamento familiar, identificando os recursos e competências da família;
- Reforçar as redes de apoio da família, utilizando-as como principal fonte de apoio às suas necessidades, de modo a fornecer suporte e recursos necessários que potenciem a aprendizagem e desenvolvimento da criança;
- Expandir e modificar o papel dos profissionais nas suas interações com as famílias, vendo o profissional como agente ao serviço da família.

Estas práticas tratam a família com dignidade e respeito, dando especial relevância aos seus pontos fortes. Fornecem informações à família, numa postura não-diretiva, com o objetivo de esta tomar decisões informadas, estimulam oportunidades de escolha relacionadas com os recursos necessários e constroem uma relação de ajuda colaborativa entre a família e o profissional (Bruder & Dunst, 2005; Carvalho et al., 2016; Dunst, 2002; Dunst, Trivette e Hamby, 2007; McBride et al., 1993; Pereira & Serrano, 2010).

A IPI apoia-se conceptualmente nas neurociências, na investigação na área do desenvolvimento infantil e nas perspetivas contextuais e ecológicas do desenvolvimento. O contributo das neurociências verifica-se sobretudo ao nível das conceções relativas à plasticidade neurológica das crianças que, se por um lado, as torna mais vulneráveis a

situações de risco, por outro, qualquer intervenção realizada tem maior probabilidade de surtir resultados positivos.

A investigação sobre o desenvolvimento infantil salienta a importância da relação interpessoal com o bebé no seu desenvolvimento. Permiteu, também, entender melhor o papel ativo do bebé e as competências do recém-nascido, reconhecendo-o como um ser social.

As perspetivas contextuais e ecológicas do desenvolvimento, mostram que este está relacionado, também, com as relações da criança com os diferentes contextos em que está inserida, desde o nível de maior proximidade a um nível mais abrangente. A mudança de foco de intervenção da criança para a família é sustentada pelo Modelo Bioecológico do Desenvolvimento de Bronfenbrenner (1979), que tem como principais eixos: a família como principal contexto de desenvolvimento da criança e, conseqüentemente, o principal foco de intervenção; a importância dos demais contextos em que esta está inserida e as interconexões entre eles; a comunidade, com a sua cultura, normas, valores e redes sociais; e a importância da existência de uma coordenação eficaz entre serviços e recursos, possibilitando uma resposta integrada e atempada. Mais tarde, e devido às reformulações ao modelo inicial, também o Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner e Morris (2007) e o Modelo Transacional de Sameroff e Fiese (2000) contribuíram teoricamente para o ajustamento do foco da intervenção e foram assumidos como bases teóricas da IPI (Almeida, 2004; Bairrão & Almeida, 2003).

A IPI é, também, uma prática baseada e inserida nas rotinas (hábitos de sono, refeições, momentos de lazer, o brincar e tudo aquilo que está integrado no quotidiano da família no seu normal funcionamento) e nos contextos naturais de vida da criança (como é o caso da creche, jardim de infância e, também, em casa) (Almeida et al, 2011; Gronita et al., 2011; McWilliam, 2010). As rotinas constituem oportunidades importantes de desenvolvimento devido à natural interação da família com a criança e ao seu carácter regular e previsível (Dunst & Bruder, 2002), tornando-se especialmente relevante intervir nestes contextos e não em contextos especiais, onde essa interação não acontece de forma natural. Embora as rotinas possuam características relativamente estanques, é possível inserir novidades na mesma, aumentando o interesse da criança e conseguindo motivá-la para a aprendizagem de novas competências (Dunst et al, 2001; Dunst, Raab, Trivette & Swanson, 2010; McWilliam, 2010).

A IPI tem dois objetivos fundamentais que se aliam e estão presentes de forma permanente: promover o máximo desenvolvimento pessoal e potencializar a máxima inclusão. Seja intervenção direta com a criança, intervenção com a família ou no contexto, todas devem contribuir para o desenvolvimento de capacidades, competências, autonomia ou aprendizagens da criança (Franco, 2015). Não obstante, segundo o Despacho Conjunto nº.981/2009, verificam-se objetivos mais específicos, nomeadamente: criação de condições facilitadoras do desenvolvimento global da criança, minimizando problemas das deficiências ou do risco de atraso do desenvolvimento e prevenindo eventuais sequelas; otimizar as condições da interação criança/família, mediante a informação sobre a problemática em causa, o reforço das respetivas capacidades e competências, designadamente na identificação e utilização dos seus recursos e dos da comunidade, e ainda da capacidade de decidir e controlar a sua dinâmica familiar; e envolver a comunidade no processo de intervenção, de forma contínua e articulada, otimizando os recursos existentes e as redes formais e informais de interajuda

Dunst (2000, 2006), destaca a importância das atividades diárias da família e da comunidade como oportunidades de aprendizagem natural, sendo que é a própria família quem determina quais são os contextos e atividades naturais e diárias da criança e da própria família onde devem ocorrer estas experiências de forma a que promovam o máximo desenvolvimento da criança sendo, por isso, importante, a intervenção nestes contextos. Em contexto domiciliário destacam-se atividades que promovam a competência, autoconfiança e autonomia da família; e no contexto educativo, as intervenções mais eficazes são realizadas através de estratégias de consultoria ao educador da sala, proporcionando um apoio indireto à criança (McWilliam, 2010). Estas práticas revelam-se deveras importantes na medida em que: dão oportunidade às famílias de colocar em prática as competências que já possuem; promovem o sentimento de competência e de autoeficácia da família; e promovem o controlo e capacitação da família sobre as suas escolhas. É relevante ter sempre em mente a promoção de princípios de inclusão e direitos das crianças e suas famílias; que a família é detentora do papel principal no que respeita ao desenvolvimento e aprendizagem da criança; e que todas as famílias, com os devidos apoios e recursos, têm a capacidade de promover a aprendizagem e o desenvolvimento das suas crianças (Carvalho et al., 2016; Dempsey & Dunst, 2004; Dunst et al., 2002).

## 1.1. Evolução e Operacionalização da IPI em Portugal

Foi nos anos 60 que se começaram a dar os primeiros passos na resposta às necessidades das crianças portadoras de deficiência. Nos anos 80, a deteção precoce tornou-se um conceito-chave no âmbito da saúde infantil e das perturbações do desenvolvimento e, simultaneamente, o conceito de estimulação precoce realçou a importância da realização da intervenção o mais prematuramente possível, conduzindo ao desenvolvimento de programas nesse sentido. A fim de efetivar esta responsabilidade, foi adotado o Modelo *Portage* (Shearer & Shearer, 1972), que tem como objetivo envolver totalmente os pais no desenvolvimento dos filhos, tornando-os parceiros no trabalho dos técnicos, ao passo que é prestado auxílio aos próprios pais a nível do impacto da condição dos seus filhos (Bairrão, 2003; Cruz, Fontes & Carvalho, 2003; Felgueiras & Bairrão, 1991; Franco & Apolónio, 2008).

No final da década de 80 seria, assim, realizado um novo avanço e, de certa forma, o ponto de partida do percurso da IPI em Portugal. Em 1989, foi desenvolvido o Projeto Integrado de Intervenção Precoce do distrito de Coimbra (PIIP) (Boavida, Espe-Sherwindt & Borges, 2000; Cruz *et al.*, 2003; Fernandes, 2016), tendo como objetivo capacitar as famílias para a liderança e autonomia na promoção do desenvolvimento dos seus filhos, baseando-se numa perspetiva ecológica e transacional. Também nos anos 90 surgiram dois projetos, desta feita, no Alentejo: Projeto de IP de Montemor-o-Novo e o projeto de Intervenção Precoce do Núcleo de Évora.

Contudo, só em 1999 surge o Despacho Conjunto 891/99 dos Ministérios da Saúde, Educação e Segurança Social, que vem aprovar as orientações reguladoras do apoio integrado a crianças com deficiências ou em risco de atraso grave de desenvolvimento e suas famílias. Desta forma, instaura-se legalmente a IPI em Portugal, definida em função de uma intervenção realizada por equipas multidisciplinares, ao passo que é atribuído à família um papel de destaque no desenvolvimento da criança e é criado para cada criança, um PIIP. O principal objetivo deste plano é o trabalho em equipa entre família e profissionais na identificação de objetivos de intervenção e mobilização de recursos.

Em 2009, é criado o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), tendo como objetivo promover um sistema articulado de intervenção, com vista: “à proteção dos direitos das crianças (0-6 anos) e desenvolvimento das suas capacidades;

à deteção e sinalização de todas as crianças em risco; à intervenção em função das necessidades do contexto familiar da criança; ao apoio das famílias no acesso a serviços e recursos dos sistemas da segurança social, da saúde e da educação; e ao envolvimento da comunidade através da criação de mecanismos articulados de suporte social” (Decreto-Lei nº. 281/2009, p.7299).

O SNIPI tem a missão de garantir a IPI e atua em colaboração com os Ministérios do Trabalho e Segurança Social (MTSS), da Saúde (MS) e da Educação (ME), envolvendo as famílias e a comunidade, integrando as IPSS (Instituições Particulares de Solidariedade Social). Desta forma, este sistema é gerido pela Comissão de Coordenação (constituídos por profissionais designados pelo MTSS, MS e ME), cinco Subcomissões de Coordenação Regionais, 18 Núcleos de Supervisão Técnica (constituídos por profissionais das várias áreas de intervenção dos três Ministérios, com formação e experiência em IPI) e 150 Equipas Locais de Intervenção (ELI), que são constituídas por equipas pluridisciplinares com base em parcerias institucionais (DGS, 2020).

O SNIPI baseia-se na universalidade do acesso, na responsabilização dos técnicos e dos organismos públicos e na respetiva capacidade de resposta. Este serviço assevera um sistema de interação entre as famílias e as instituições, de forma a identificar e sinalizar os casos o mais precocemente possível e, nos casos elegíveis, os profissionais das ELI tornam-se responsáveis por elaborar um PIIP.

As ELI, são equipas a nível concelhio formadas por profissionais de diversas áreas: Educadores de Infância de IPI, Enfermeiros, Assistentes Sociais, Psicólogos, Terapeutas (terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais, musicoterapeutas, entre outros). A sua função, enquanto equipa, visa “identificar as crianças e famílias elegíveis para o SNIPI; assegurar a vigilância às crianças e famílias que requeiram avaliação periódica, devido à natureza dos seus fatores de risco e probabilidade de evolução; proceder ao encaminhamento de crianças e famílias não elegíveis, mas carenciadas de apoio social ou outro; elaborar e executar o PIIP em colaboração com a família, tendo em conta o diagnóstico da situação; identificar necessidades e recursos das comunidades da sua área de intervenção, dinamizando redes formais e informais de apoio social; articular com as Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), com os núcleos da saúde de crianças e jovens em risco ou outras entidades com atividade na área da proteção infantil; garantir, para cada criança, processos de transição adequados para outros programas, serviços ou contextos educativos; e articular com os docentes das creches e jardins-de-infância

frequentados pela criança em questão” (Decreto-Lei nº. 281/2009, p.7300). Para cada família apoiada existe um responsável de caso, ou seja, o técnico que acompanha mais de perto a intervenção. Espera-se que a ELI trabalhe articuladamente com outros técnicos exteriores e com a família, sendo que as decisões relativas a objetivos, áreas a intervir e como intervir são tomadas sempre em conjunto. Tudo isto apenas é possível com a total colaboração da família, em que ela própria será o agente e o alvo da intervenção (Fuertes, 2011).

Uma intervenção centrada na família implica o envolvimento por parte dos intervenientes – profissionais e família – que se traduz numa relação de ajuda no sentido de promover a capacitação da família a fim de potenciar o máximo desenvolvimento na criança.

## **Capítulo 2. Intervenção Precoce como Relação de Ajuda**

O conceito de relação de ajuda ganhou especial relevância através da obra de Carl Rogers (1961). Segundo a visão rogeriana, relação de ajuda define-se como “um relacionamento em que pelo menos uma, ou ambas as partes, tem a intenção de promover o crescimento, desenvolvimento, maturidade, melhoria do funcionamento, melhoria do enfrentamento da vida da outra” (p. 46) ou, por outras palavras, consiste numa relação centrada no outro, na estimulação e exploração dos seus recursos internos que não aparentam ser muito evidentes, com a finalidade dirigida para a promoção do desenvolvimento e de um funcionamento mais maduro e adequado.

No caso da Intervenção Precoce na Infância, o outro poderá ser um indivíduo (a criança), ou um grupo (a família). Dunst & Trivette (1994), enunciam que “os objetivos dos programas de apoio à família são capacitar e responsabilizar as pessoas pela promoção e aumento das capacidades individuais e familiares que apoiam e fortalecem o funcionamento familiar” (p.64). Estes objetivos vão ao encontro do conceito de relação de ajuda, podendo-se afirmar que a IPI e as práticas centradas na família são, de facto, uma relação de ajuda.

Por outro lado, Soriano (2014, p.70) apresenta o conceito de relação de ajuda como um “encontro pessoal entre uma pessoa que pede ajuda e outra que quer ajudar, dentro de uma estrutura interpessoal”. Enquanto o conceito apresentado por Rogers se

pode classificar como bidirecional, no sentido em que na relação ambas as partes podem ter a intenção de promover o crescimento uma da outra, acrescentando que, ao promover o desenvolvimento pessoal do outro, é possível que também o profissional se desenvolva (Simões, Fonseca & Belo, 2006); o conceito apresentado por Soriano (2014) coloca-se numa perspetiva unidirecional em que a relação de ajuda é formada por uma pessoa que ajuda e por outra pessoa, ou grupo, que é ajudada. Assim, esta definição não vai ao encontro daquilo que se pretende em IPI. Portanto, considerando o conceito apresentado por Rogers, as relações de ajuda rodeiam-nos permanentemente e fazem parte do dia-a-dia de cada indivíduo, desde que esteja presente a promoção desenvolvimental do outro, quer de indivíduo para indivíduo, como de um indivíduo em interação com um grupo (Rogers, 1961).

A relação de ajuda destaca-se, sobretudo, por se caracterizar pelo reconhecimento do outro enquanto ser capaz de assumir um papel determinante a fim de potenciar a sua própria mudança, em função da capacidade para lidar consigo e com os outros. A partir desta perceção, procura-se proporcionar ao outro as condições ideais para que consiga conduzir esse processo, começando por auxiliá-lo a determinar como e quando mudar, em função dos objetivos que pretende alcançar (Simões et al., 2006). Em IPI, estes objetivos, as áreas de intervenção e o modo como a intervenção é realizada, são definidos, em conjunto, pelos profissionais e pela família. O que se pretende é que a família adquira estratégias e aprendizagens que lhes permitam, de futuro, elaborar independentemente esse plano (Fuentes & Luis, 2014). O objetivo de uma relação de ajuda não é conduzir o outro pelo caminho que o profissional deseja, mas sim, ajudar o outro a percorrer o caminho que para si faz sentido, ou seja, o objetivo dos profissionais “enquanto prestadores de ajuda, não é aprender a ser uma estrela, mas sim ajudar (os outros) a tornar-se a «estrela» em alguns aspetos da sua vida” (Maple, 1977, p. 170 citado por Dunst & Trivette, 1994). É ajudar o outro a adquirir competências que lhe permitam lidar com os seus problemas, adaptar-se às situações, compreender a realidade dos contextos com clareza, intervir ativamente para a consecução dos seus objetivos, expressar os seus sentimentos e as suas perspetivas, construir sentidos, com uma postura crítico-reflexiva, numa vertente de resolução de problemas (Simões et al., 2006).

A IPI constitui-se uma relação de ajuda quando é experienciada como uma oportunidade de desenvolvimento e fortalecimento das competências das crianças e respetivas famílias. Para que isto ocorra, é fundamental a perceção da validação das suas

expectativas, preocupações e necessidades, exigindo que os profissionais adotem uma postura compreensiva e se mostrem sensíveis às necessidades (Carpenter, 2007; Dunst et al., 2010; Fuertes & Luis, 2014; Pimentel, 2005; Simeonsson et. al, 1996). Deste modo, acredita-se que a verdadeira ajuda é fomentada quando se caracteriza por autenticidade, congruência, empatia e aceitação incondicional, potenciando no outro a crença de que tem a liberdade para ser quem é (Simões et al., 2006). As atitudes do terapeuta e a percepção das mesmas por parte do cliente podem considerar-se o ponto chave de uma relação de ajuda. Pimentel (2005), refere que “os profissionais de ajuda bem-sucedidos são aqueles que veem os outros tornar-se mais competentes e deixarem de necessitar da sua ajuda” (p.69).

Simões e seus colaboradores (2006), diferenciaram dois tipos de relação de ajuda: formal e informal. Em IPI, também se verifica este pressuposto pois, as redes de suporte formal e informal, assumem especial relevância no trabalho com as famílias, ajudando “a manter a sua integridade e a desempenhar os seus papéis parentais” (Serrano, 2007, p. 9), consistindo na

ajuda e apoio emocional, físico, de informação, instrumental e material que é prestada por outros com o objetivo de manter a saúde e o bem-estar, de promover adaptações a acontecimentos do dia a dia e de estimular o desenvolvimento de uma forma adaptativa (Dunst et al., 1988, p. 28).

As redes de suporte formal são constituídas pelos profissionais e outras organizações prestadoras de apoio à criança e à família (Dunst, Trivette & Deal, 1988). São caracterizadas por encontros antecipadamente agendados, como é o caso das visitas domiciliárias às famílias, de consultas de especialidade clínica ou compromissos escolares. Trata-se de um registo previsto, previamente estruturado, pontual e, por conseguinte, torna-se mais claro, mais explícito do que a relação de ajuda informal. Por sua vez, a relação de ajuda informal é constituída por relações próximas da família, como é o caso da família alargada, vizinhos e amigos ou grupos sociais, como associações, igreja, entre outros (Dunst et al., 1988). Ocorre, normalmente, em acontecimentos do quotidiano, não planeados e de forma voluntária e imediata. Sendo que poderá acontecer de forma inesperada, existindo a necessidade de possuir um carácter mais espontâneo, dependendo fortemente das situações momentâneas.

## **2.1. Características da Relação de Ajuda**

No sentido de fornecer diretrizes para a construção de relações de ajuda, Rogers (1961) caracteriza este tipo de relações.

Primeiramente, ser genuíno, revelar congruência entre sentimentos e palavras, ter capacidade de transmitir confiança ao outro. Em segundo lugar, demonstrar inteligência emocional, ou seja, estar consciente e aceitar os seus próprios sentimentos para que seja possível dar início a uma relação de ajuda com o outro. Em terceiro, revelar capacidade para compreender quando é seguro permitir sentimentos positivos em relação ao outro, como afeto, interesse ou respeito. Em quarto, demonstrar capacidade de individualização, de se separar do outro no sentido de perceber a existência de duas individualidades e não se envolver ao ponto de julgar os sentimentos do outro, como sendo do próprio. Em quinto, respeitar a individualidade do outro, de modo a fomentar a sua independência e liberdade para que o mesmo se possa expressar genuinamente, sem receio de ser julgado e/ou rejeitado. Em sexto, ter capacidade de transmitir empatia, conseguir captar quer os significados que são claros, quer os subjacentes ao discurso do outro. Em sétimo, demonstrar uma aceitação incondicional do outro, aceitá-lo na sua plenitude, permitindo o seu desenvolvimento em todas as dimensões. Em oitavo, demonstrar capacidade para que o seu comportamento não seja percebido como uma ameaça, transmitindo segurança para que o outro tenha disponibilidade para vivenciar e enfrentar os seus conflitos internos. Por último, em nono, é crucial ter a capacidade de aceitar que o outro está em mudança, a percorrer o processo de se tornar pessoa.

Resumidamente, uma relação de ajuda é caracterizada por três atitudes fundamentais como: a congruência, aceitação incondicional do outro e a compreensão empática.

Diferentes estudos (Drake, 1994; Lambert & Ogles, 2004; Orlinsky, Ronnestad & Willutzki, 2004) constataram que respeito mútuo, aceitação, confiança, compreensão, atitude amigável, colaboração, honestidade e empatia, são características fulcrais num relacionamento de ajuda, nomeadamente no trabalho com famílias. Autores como Drake (1994) e Lee & Ayón (2004) concluíram que um bom relacionamento de ajuda entre o profissional e a família, conduz a melhorias no cuidado físico, disciplina e no cuidado emocional das crianças e, conseqüentemente, no enfrentamento dos pais. Do mesmo modo, a família tende a divulgar informação de forma mais honesta, proporcionando um

clima de maior apoio, aumentando a precisão das avaliações e facilitando o processo de intervenção.

Quando se fala em bem-estar infantil, boas relações de ajuda são, no geral, boas relações humanas. Para isso, é fundamental que surjam atitudes de bondade, respeito, dignidade, honestidade, genuinidade e um elevado esforço para entender e trabalhar em colaboração (Boer & Coady, 2007).

## **2.2. Práticas de Ajuda Centradas na Família**

Um dos objetivos indispensáveis de uma intervenção centrada na família, foca-se na melhoria das condições socioemocionais desta (Carvalho et al., 2016; Franco, 2015). Este objetivo está em consonância com a visão de Dunst (2000) de que a IPI fortalece as competências e recursos da família, na medida em que esta é amparada a ultrapassar as dificuldades que se relacionam com o processo de educação e desenvolvimento da criança o que, conseqüentemente, contribui para a melhoria do seu bem-estar socio emocional.

Dado o conceito e as características das relações de ajuda, considera-se que as práticas centradas na família em IPI implicam uma relação de ajuda entre os profissionais e as famílias que por eles são acompanhadas, tal como salienta Felgueiras (2000), ao referir que: “a intervenção precoce, tal como hoje é perspectivada, assenta em pressupostos técnico-científicos que se traduzem em práticas de intervenção e estilos de ajuda que vêm romper com as práticas tradicionais a nível da intervenção social e educativa” (p. 22). Assim, é importante que os comportamentos de ajuda priorizem as necessidades e aspirações da família, o estilo de funcionamento familiar (recursos e capacidades) e as redes de apoio social e recursos da comunidade (Gronita et al., 2011).

Neste sentido, Dunst e colaboradores (1988) referem os conceitos de “*enabling*” e “*empowerment*” que, em português se têm traduzido como “capacitação” e “corresponsabilização/empoderamento”, respetivamente, e que assumem um papel preponderante e orientador nas práticas de ajuda centradas na família, sendo assumidos como uma filosofia, um processo e um objetivo.

*Enabling* diz respeito à criação de oportunidades e meios que proporcionam às famílias a aplicação das suas capacidades e competências e a aquisição de novas no sentido de potenciar o desenvolvimento do seu filho e contribuir para um funcionamento

positivo do seio familiar. Por sua vez, *empowerment* engloba práticas de interação com as famílias para que estas consolidem ou adquiram um sentimento de controlo sobre o seu seio familiar, objetivando a que as famílias atribuam as modificações positivas resultantes do trabalho com a IPI às suas próprias capacidades, competências e ações, ou seja, ajudar as famílias a obter resultados que potenciem as suas competências, ao invés de criar dependências (Carvalho et al., 2016; Dunst, Bruder & Espe-Sherwindt, 2014; Gronita et al., 2011).

A construção de relação entre o profissional e a família inicia-se desde o primeiro contacto, o qual é extremamente relevante para a relação que ali inicia os seus primeiros passos em busca de confiança e colaboração e que, no futuro, será determinante para a eficácia da intervenção (Machado, 2019; Pereira & Serrano, 2010).

No estudo de Pighini e seus colaboradores (2014), alguns participantes relataram que se sentiam, antecipadamente, desconfortáveis em ter alguém desconhecido a visitar a sua casa, pois isso implicava um esforço adicional em arrumar e ter tudo preparado para receber visitas, ritual forçado que teria interferência, desde logo, na dinâmica familiar. Porém, quando, logo no primeiro contacto, era referido pelo profissional que a família não precisaria de arrumar a casa e realizar esforços que fugissem ao normal funcionamento do lar, a família expressava alívio e isso teria repercussões positivas na construção da relação. Assim, o profissional deve respeitar o estilo de vida de cada família, escutar as suas prioridades e fornecer as informações necessárias, envolvendo a família no processo e contribuindo para o seu *empowerment* na tomada de decisões. Não obstante, o fornecimento de informação à família, constitui-se um ponto-chave na relação de ajuda centrada na família (Dunst, Trivette & LaPoint, 1992; Fordham, Gibson & Bowes, 2011; Fuertes & Luis, 2014; Machado, 2019; Pimentel, 2005).

### **2.2.1. Práticas de ajuda eficaz.**

Dunst e Trivette (1994) definem ajuda eficaz como:

o ato de capacitar indivíduos ou grupos (e.g. uma família) para se tornarem mais competentes para resolver problemas, fazer face às necessidades ou atingir os seus objetivos, através da promoção da aquisição de competências que apoiem e fortaleçam o funcionamento

numa forma que permita um maior sentido de controlo do indivíduo ou do grupo relativamente ao seu desenvolvimento (p. 162).

Podemos assim afirmar que estamos perante um modelo de promoção de competências. Deste modo, prioriza-se a criação de oportunidades e experiências que permitam capacitar as famílias de forma a que encontrem soluções mais eficazes para os seus problemas (Pimentel, 2005).

É importante olhar para a forma como a ajuda é prestada (Pérez, 2012; Pimentel, 2005). Dunst, Trivette, Davis e Cornwell (1994), salientam a) as atitudes e crenças que antecedem o início da relação de ajuda, b) os comportamentos de ajuda e c) o que deles advém por parte de quem é ajudado pois, são um importante indicador de qualidade do apoio prestado pelo profissional. Assim, no que respeita às atitudes e crenças que antecedem a intervenção, o profissional deve adotar uma atitude positiva no geral e em relação às competências em particular, priorizar a corresponsabilização e basear-se nas forças e recursos que a família possui. Relativamente aos comportamentos que ocorrem durante o processo de relação de ajuda, o profissional deve adotar atitudes de escuta ativa, reflexiva e demonstrar empatia para com as angústias e necessidades da família. A nível das respostas que sucedem a prestação de ajuda, o profissional deve adotar uma postura de aceitação e apoio em relação às decisões efetivadas pela família e minimizar os sentimentos de dívida para com quem a ajudou. O intuito é aumentar sentimentos de autoestima e eficácia no recetor da ajuda, capacitando-o para liderar o seu próprio processo de desenvolvimento.

Dunst e Trivette (1987, 1988 citados por Dunst, 1998) realizaram uma intensa pesquisa com o objetivo de identificar as práticas características da prestação de ajuda eficaz por parte dos profissionais. Desta pesquisa resultaram três componentes que caracterizam as práticas de ajuda eficaz e, portanto, o perfil do profissional: qualidade técnica, características e representações do profissional e envolvimento participativo.

A qualidade técnica diz respeito aos conhecimentos teóricos e práticos do profissional, resultantes da formação e da experiência profissional. São exemplos da qualidade técnica: possuir conhecimentos na área do desenvolvimento infantil; realizar a identificação de patologias do desenvolvimento; conhecer e dominar a prática de instrumentos de avaliação; e ser conhecedor das práticas recomendadas e baseadas na evidência (Carvalho et al., 2016).

As características e representações do profissional dizem respeito a práticas de ajuda relacionais como escuta ativa, compaixão, empatia, independência de julgamentos, autenticidade, flexibilidade, responsividade, cordialidade e respeito; digamos que se referem à componente da relação interpessoal, sobretudo através da comunicação. Esta dimensão contribui para a incrementação de crenças positivas relativas às capacidades e potencialidades da família, identificando os seus pontos fortes e respeitando os seus valores e crenças. Escutar as angústias da família é exemplo de uma prática de ajuda relacional (Coogle, Guerette & Hanline, 2013; Dempsey & Dunst, 2004; Dunst, 2014; Dunst, Boyd, Trivette & Hamby, 2002; Dunst et al., 2007; Espe-Sherwindt, 2008; Roper & Dunst, 2003 citado por Carvalho et al., 2016).

Por seu lado, o envolvimento participativo está relacionado com práticas de ajuda participativa: práticas de cariz individual, flexível e responsivas às preocupações e prioridades da família com a finalidade de realização dos objetivos estabelecidos e resultados ambicionados. No fundo, aquilo que mais caracteriza esta dimensão de ajuda é o envolvimento da família e o seu papel de liderança no processo de intervenção, através de práticas que proporcionam às famílias: oportunidades para analisar opções de intervenção, benefícios e limitações das suas escolhas, a disponibilização de informações com vista à tomada de decisão, envolvimento numa relação de colaboração com o profissional/equipa, o envolvimento ativo na implementação e execução das opções tomadas, e na relação de ajuda (Dempsey & Dunst, 2004; Dunst, Boyd, Trivette & Hamby, 2002; Dunst, 2013; Dunst et al, 2007; Machado, 2019; Machado, Santos & Espe-Sherwindt, 2017).

Estes três tipos de práticas não devem ser vistas como opostos, mas sim, ser adotados em simultâneo pelos profissionais, a fim de obter resultados mais eficazes no trabalho com as famílias, sendo referenciados como constituintes das práticas ideais em IPI pois, contribuem fortemente para o *empowerment* e capacitação das famílias, formando o triângulo das práticas de ajuda eficazes como, aliás, se pode observar na Figura 1 (Dempsey & Dunst, 2004; Dunst, Trivette & Hamby, 2002; Dunst et. al, 2007).



**Figura 1.** Práticas de ajuda eficaz em IPI (adaptado de Dunst, 2000)

### **2.3. Papel e Características dos Profissionais de IPI na Relação de Ajuda**

Esta abordagem implica que o profissional possua capacidade para se descentrar do seu papel, embarcando num trabalho colaborativo, sendo repercutido na sua formação profissional e na sua prática diária (Matos & Pereira, 2011).

Neste campo, as características do profissional são determinantes para uma relação de ajuda eficaz. Assim, este deverá possuir capacidade para trabalhar com famílias e com profissionais de outras formações e serviços, ver mais além da problemática da criança e ter capacidade de responder com criatividade a novos problemas que emergem da evolução social (Almeida 2009; Pimentel, 2005).

Estudos realizados junto de famílias envolvidas em processos de IPI (Coogle et al, 2013; Fordham et al, 2001; Pighini et al., 2014; Zheng et al., 2016; Ziviani et al., 2014) relatam que as características interpessoais dos profissionais que mais influenciam a relação de ajuda são o facto de este possuir características como ser amigo, atencioso, compassivo, agradável, útil, gentil e ser organizado. No que respeita às competências de comunicação, as famílias destacam a importância de o profissional transmitir confiança, respeito, empatia, compreensão, ser simpático e ter atitudes de escuta ativa.

Por sua vez, um estudo realizado por Milheiriço e Seixas (2016), onde foram inquiridos quinze Educadores/Docentes de Educação Especial em IPI acerca das dimensões afetivas e éticas sentidas pelos técnicos de IPI, concluiu que as competências mais valorizadas foram a escuta ativa, empatia, a confidencialidade e a maleabilidade. Estrela (2010), corrobora estes resultados considerando que as competências emocionais, como é o caso da escuta ativa, constituem o que caracteriza uma relação ética de respeito

e atenção para com o outro. No estudo de Matos e Pereira (2011), os participantes destacam a importância de qualidades relacionais como equilíbrio psicológico, autorreflexão, sinceridade e respeito para a construção da “profissionalidade” em IPI.

O papel dos profissionais junto dos pais e outros cuidadores será o de ajudar a pensar, planificar, criar e maximizar oportunidades de aprendizagem da criança nas rotinas, nos diferentes contextos naturais, garantindo dessa forma o seu envolvimento, independência e interação social, que constituem veículos fundamentais para a sua aprendizagem e desenvolvimento (Pennell et al., 2011).

Com o intuito de refletir sobre os comportamentos que caracterizam o profissional de IPI, Carvalho e seus colaboradores (2016) apresentam um conjunto de bons hábitos, enunciados de seguida: estabelecer contacto visual com o(s) cliente(s), colocar questões clarificadoras, demonstrar preocupação ao passo que reconhece sentimentos, parafrasear revelando compreensão, prestar atenção, sorrir para o(s) cliente(s), tocar caso se revele adequado e não mudar de assunto sem avisar.

As competências assumem uma importância cada vez maior no mundo laboral, pois tornaram-se o elo de ligação entre a organização e os profissionais que nela trabalham. Atualmente, não basta apenas saber-fazer pois, o saber-estar é cada vez mais valorizado (Teixeira & Luz, 2014). Carbone, Brandão e Leite (2009) conceituam competências como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes aplicados a um contexto organizacional específico. Mais recentemente, Ceitil (2016), descreve as competências como comportamentos específicos, constantes e regulares realizados pelos indivíduos no desempenho das suas funções laborais.

Ao longo da presente revisão de literatura, têm vindo a ser referidas várias competências, traços de personalidade, atitudes e habilidades comportamentais, pessoais e interpessoais por parte do profissional de IPI que se consideram relevantes na relação de ajuda que este estabelece com as famílias. Todas as competências da relação referidas podem ser categorizadas como *soft skills* e têm a máxima relevância para o exercício das funções do profissional de IPI.

### Capítulo 3. *Soft skills* no desempenho profissional

Numa breve análise do crescimento e transformação do conceito de *soft skills* (ou competências do século XXI, como são também conhecidas no mundo organizacional) é possível verificar que parece não haver consenso, no sentido de existir uma única definição, respeitante a este conceito.

Em 1993, Woodruffe, começa por definir *soft skills* como qualidades pessoais que estão na origem do comportamento, afirmando que *soft* e *hard skills* não são competências com fácil distinção. Mais tarde, Rainsbury, Hodges, Burchell e Lay (2002) e Evans e seus colegas (2012), destacaram a componente das habilidades interpessoais, humanas ou comportamentais necessárias para a aplicação das habilidades técnicas no local de trabalho. Por sua vez, Mintzberg (2004) e Mitchell, Pritchett e Skinner (2013), destacam as *soft skills* como habilidades sociais e de comunicação. James e James (2004), destacam a importância destas competências para o local de trabalho dos indivíduos, referindo que as *soft skills* dizem respeito às características que um indivíduo possui e que influenciam o seu desempenho laboral como, por exemplo: competências de trabalho em equipa, comunicação, liderança, atendimento ao público e resolução de problemas. Em 2012 surgem algumas inovações neste campo através dos estudos de Heckman e Kautz, pois definem o conceito como traços de personalidade, objetivos, motivações e preferências valorizadas no mercado de trabalho, em âmbito escolar e outros contextos. No mesmo ano, Robles (2012), na linha de pensamento de estudos anteriores, define *soft skills* como traços de carácter, atitudes e comportamentos, destacando as dez competências que os empregadores norte-americanos mais valorizam: comunicação, cortesia, flexibilidade, integridade, habilidades interpessoais, atitude positiva, profissionalismo, responsabilidade, competências de trabalho em equipa e ética. Mais recentemente, Deepa e Seth (2013) reconhecem a abrangência do conceito e englobam habilidades a que chamam de “sobrevivência”, como habilidades interpessoais, comunicação, inteligência emocional, competências de liderança, trabalho em equipa, negociação, gestão de tempo e gestão de stress. Por fim, Swiatkiewicz (2014), destaca as características das *soft skills*: a) transversais, pois envolvem conhecimentos que poderão ser aplicados em diversas situações laborais e não numa situação específica; e b) transferíveis a vários contextos ao longo da vida. O mesmo autor refere, também, que *soft skills* abarca competências de empregabilidade, habilidades críticas, genéricas, qualidades-chave, habilidades não-académicas, habilidades pessoais necessárias para conseguir e manter o emprego.

Assim, *soft skills*, podem ser entendidas como competências, traços de personalidade, atitudes e habilidades comportamentais, pessoais e interpessoais essenciais para o desenvolvimento pessoal e sucesso no trabalho. Dizem respeito a competências não-técnicas necessárias para o desenvolvimento da carreira, sendo transversais e transferíveis de um contexto para o outro ao longo da vida. São competências pessoais e interpessoais relevantes para o desempenho eficaz das funções de trabalho. Ryan (2015) e Sharma (2018) afirmam que as *soft skills* podem ser características inatas do indivíduo, ou seja, não aprendidas e que fazem parte de si; ou aprendidas através de formação e treino. Por sua vez, Roberts, Walton e Viechtbauer (2006), salientaram que a personalidade se altera tendencialmente ao longo do ciclo de vida de um indivíduo e, por isso, o indivíduo pode possuir ou desenvolver certas competências num outro momento da sua vida.

Traduzido à letra, *soft skills*, envolve unicamente o conceito de competência (skill, em inglês). Porém, na literatura, também lhe são atribuídos os conceitos de habilidade ou capacidade, razão pela qual são utilizados como sinónimos ao longo do presente estudo.

### **3.2. *Soft Skills* vs. *Hard Skills***

Os estudos centrados nas competências necessárias para o mundo laboral, sempre salientaram as competências técnicas – *hard skills*. Contudo, sabe-se que estas, por si só, não são suficientes para o bom desempenho de todas as funções laborais. Os líderes das organizações enfatizam cada vez mais o seu interesse nas *soft skills* e a importância das mesmas no momento de contratar novos colaboradores (James & James, 2004).

De forma geral, estudos desenvolvidos com o objetivo de perceber o peso de cada uma destas competências para o sucesso no local de trabalho (Klaus, 2010; Mitchell, Skinner & White, 2010; Nealy, 2005; Smith, 2007), concluíram que cerca de 75% a 85% do sucesso se deve às *soft skills*, sendo que o restante pertence às *hard skills*.

As *hard skills* são competências técnicas que provêm do conhecimento adquirido, são habilidades profissionais que se aprendem através da formação e da experiência profissional, como a escrita, a leitura, conhecimentos matemáticos ou a capacidade de trabalhar em programas de *software*, por exemplo. Embora estas capacidades sejam determinantes para o desempenho profissional, as *soft skills* são competências não-

técnicas que possibilitam um indivíduo alcançar resultados mais eficazes a longo prazo do ponto de vista do desempenho laboral e perspectivas de carreira, sendo consideradas as competências determinantes dos pontos fortes de um líder. Ao contrário das *hard skills*, que são competências específicas necessárias para o desempenho de uma determinada tarefa, as *soft skills* são habilidades interpessoais e aplicáveis a vários contextos e situações, daí o seu carácter transversal (Robles, 2012).

Neves, Garrido e Simões (2015) enfatizam que um profissional deve possuir os conhecimentos técnicos adequados para o desempenho da sua atividade laboral, porém, é necessário que esse mesmo profissional possua um conjunto de competências de carácter pessoal e interpessoal, pois é aquilo que o distingue dos demais. Competências de flexibilidade, autonomia, iniciativa, liderança, comunicação, trabalho em equipa, gestão emocional, organização, resolução de problemas, criatividade, inovação, gestão de conflitos e negociação são uma mais valia para qualquer trabalhador num mundo laboral. Na mesma linha de pensamento, Cunha e seus colegas (2014) enunciam que profissionais inteligentes e com habilitações podem não obter o sucesso desejado se não possuírem competências como perseverança e resiliência.

Um estudo realizado em Portugal por Swiatkiewicz (2014), concluiu que as *soft skills* são as competências mais valorizadas pelas organizações, quando comparadas com competências morais e com competências técnicas. Embora as competências técnicas que constituem as *hard skills* sejam uma componente essencial para o desempenho das funções laborais, as competências interpessoais que dão origem ao conjunto de *soft skills* que o profissional possui, assumem uma importância preponderante e decisiva para a manutenção e/ou progressão da carreira. Importa assim referir, que as *hard* e as *soft skills* assumem papéis complementares, destacando-se a importância das competências interpessoais (Shakir, 2009).

### **3.3. *Soft Skills* dos Profissionais de IPI**

Em diferentes estudos realizados no âmbito da Intervenção Precoce na Infância, pode ser encontrada, ainda que de forma implícita, a abordagem às *soft skills* presentes na prática destes profissionais. Com o intuito de clarificar e sintetizar este aspeto, foi elaborada a seguinte tabela, em que se encontram *soft skills* abordadas ao longo do

enquadramento teórico relacionado com IPI do presente estudo e as respetivas referências bibliográficas.

**Tabela 1.** *Soft skills* dos profissionais de IPI

<i>Soft skill</i>	<b>Autores</b>
Amigoso	Carvalho et al., 2016; Coogle et al, 2013; Drake, 1994; Fordham et al, 2001; Lambert & Ogles, 2004; Orlinsky et al., 2004; Pighini et al., 2014; Zheng et al., 2016; Ziviani et al., 2014
Atencioso	Coogle et al, 2013; Fordham et al, 2001; Pighini et al., 2014; Zheng et al., 2016; Ziviani et al., 2014
Atitude de aceitação	Drake, 1994; Lambert & Ogles, 2004; Orlinsky, et al., 2004
Atitude positiva	Carvalho et al., 2016; Dunst et al., 1994
Atitudes de bondade	Boer & Coady, 2007
Autenticidade	Coogle et al, 2013; Dempsey & Dunst, 2004; Dunst, 2014; Dunst, et al., 2002; Dunst et al., 2007; Espe-Sherwindt, 2008; Roper & Dunst, 2003 citado por Carvalho et al., 2016
Autorreflexão	Dunst et al., 1994; Matos & Pereira, 2011
Colaboração	Boer & Coady, 2007; Drake, 1994; Lambert & Ogles, 2004; Matos & Pereira, 2011; Orlinsky et al., 2004
Compassividade	Coogle et al., 2013; Dempsey & Dunst, 2004; Dunst, 2014; Dunst, et al., 2002; Dunst et al., 2007; Espe-Sherwindt, 2008; Fordham et al, 2001; Pighini et al., 2014; Roper & Dunst, 2003 citado por Carvalho et al., 2016; Zheng et al., 2016; Ziviani et al., 2014
Compreensão	Brazelton, 2003; Carpenter, 2007; Carvalho et al., 2016; Coogle et al, 2013; Drake, 1994; Dunst et al., 2010; Fordham et al, 2001; Fuertes & Luis, 2014; Lambert & Ogles, 2004; Orlinsky et al., 2004; Pighini et al., 2014; Pimentel, 2005; Zheng et al., 2016; Ziviani et al., 2014
Comunicação verbal	Carvalho et al., 2016
Confiança	Carvalho et al., 2016; Coogle et al, 2013; Drake, 1994; Fordham et al, 2001; Lambert & Ogles, 2004; Orlinsky et al., 2004; Pighini et al., 2014; Zheng et al., 2016; Ziviani et al., 2014
Consciência cultural	Carpenter, 2007; Dunst et al., 2010; Fuertes & Luis, 2014; Pimentel, 2005
Cordialidade	Coogle et al., 2013; Dempsey & Dunst, 2004; Dunst, 2014; Dunst et al., 2002; Dunst et al., 2007; Espe-Sherwindt, 2008; Roper & Dunst, 2003 citado por Carvalho et al., 2016
Empatia	Boyd et al., 2002; Coogle et al, 2013; Dempsey & Dunst, 2004; Dunst, 2004; Dunst et al., 1994; Dunst et al., 2007; Drake, 1994; Lambert & Ogles, 2004; Espe-Sherwindt, 2008; Fordham et al, 2001; Milheiriço & Seixas, 2016; Orlinsky et al., 2004; Pighini et al., 2014; Roper & Dunst, 2003 citado por Carvalho et al., 2016; Zheng et al., 2016; Ziviani et al., 2014
Escuta ativa	Carvalho et al., 2016; Coogle et al., 2013; Dempsey & Dunst, 2004; Dunst, 2014; Dunst et al., 1994; Dunst et al., 2002; Dunst et al., 2007; Espe-Sherwindt, 2008; Pighini et al., 2014; Roper & Dunst, 2003 citado por Carvalho et al., 2016
Flexibilidade	Coogle et al., 2013; Dempsey & Dunst, 2004; Dunst, 2014; Dunst et al., 2002; Dunst et al., 2007; Espe-Sherwindt, 2008; Milheiriço & Seixas, 2016; Roper & Dunst, 2003 citado por Carvalho et al., 2016
Gentileza	Coogle et al, 2013; Fordham et al, 2001; Pighini et al., 2014; Zheng et al., 2016; Ziviani et al., 2014
Genuinidade	Boer & Coady, 2007
Honestidade	Boer & Coady, 2007; Drake, 1994; Lambert & Ogles, 2004; Orlinsky et al., 2004
Independência de julgamentos	Coogle et al, 2013; Dempsey & Dunst, 2004; Dunst, 2014; Dunst, et al., 2002; Dunst et al., 2007; Espe-Sherwindt, 2008; Roper & Dunst, 2003 citado por Carvalho et al., 2016
Iniciativa e Proatividade	Dunst, 1985; Dunst et al., 1988

Não-diretividade	Bruder & Dunst, 2005; Carvalho et al., 2016
Organização	Coogle et al, 2013; Fordham et al, 2001; Pighini et al., 2014; Zheng et al., 2016; Ziviani et al., 2014
Resolução criativa de problemas	Almeida, 2009; Pimentel, 2005
Respeito	Drake, 1994; Lambert & Ogles, 2004; Orlinsky et al., 2004; Coogle et al, 2013; Fordham et al, 2001; Pighini et al., 2014; Zheng et al., 2016; Ziviani et al., 2014; Estrela, 2010; Matos & Pereira, 2011; Boer & Coady, 2007
Responsividade	Carvalho et al., 2016; Coogle et al., 2013; Dempsey & Dunst, 2004; Dunst, 2014; Dunst et al., 2002; Dunst et al., 2007; Espe-Sherwindt, 2008; Roper & Dunst, 2003 citado por Carvalho et al., 2016
Ser útil	Coogle et al, 2013; Fordham et al, 2001; Pighini et al., 2014; Zheng et al., 2016; Ziviani et al., 2014
Simpatia	Coogle et al, 2013; Fordham et al, 2001; Pighini et al., 2014; Zheng et al., 2016; Ziviani et al., 2014
Sinceridade	Matos & Pereira, 2011
Trabalho em equipa	Boer & Coady, 2007; Carvalho et al., 2016; Fuertes, 2011; Matos & Pereira, 2011

A observação da tabela permite concluir que as *soft skills* presentes se constituem relevantes, uma vez que são referidas por diversos autores ao longo das últimas décadas. Conclui-se, também, que é algo abordado na literatura, porém, de forma bastante implícita, sem lhe ser atribuída a denominação de “*soft skills*” e, conseqüentemente, não lhe ser dada a devida importância no desempenho dos profissionais. Sustentando, assim, a realização de estudos dedicados especificamente à importância destas competências no trabalho em IPI. Por outro lado, verifica-se que não foi estudada a importância de cada competência na IPI, mas foi realizada a constatação de que, de forma individual estas seriam importantes. Também se revela importante a comparação da visão dos profissionais com as famílias abrangidas pelo apoio da IPI, uma vez que ambos fazem parte da equipa e estas competências se revelam importantes tanto no trabalho com as famílias, como no trabalho entre os próprios profissionais.

## Parte II. Estudo Empírico

### Capítulo 4. Método

As opções metodológicas para a elaboração do presente estudo de carácter exploratório foram selecionadas de acordo com os requisitos científicos e éticos necessários à compreensão e possível explicação dos objetivos da investigação. Assim, optou-se por um método quantitativo, uma vez que permite recorrer ao questionário, obter dados mais objetivos e uma amostra mais abrangente e significativa do Universo (Hill & Hill, 2005).

#### 4.1. Objetivos

Como mencionado anteriormente, Dunst (1998), considerou que a) a qualidade técnica, designada como *hard skills*, b) as características do profissional, *soft skills* e c) o envolvimento participativo, caracterizado pelas *soft skills* do profissional, constituem o perfil do profissional de IPI. Considerando que as *hard skills*, por si só, não são suficientes para determinar o sucesso de um profissional e destacando o papel das *soft skills* no exercício das suas funções, considera-se pertinente explorar quais as *soft skills* que se destacam neste âmbito.

O objetivo da presente investigação é estudar quais as *soft skills* mais pertinentes para o desempenho das funções do profissional de IPI tendo em consideração que esta é uma profissão de relação de ajuda, envolvendo o trabalho com famílias, crianças, com a comunidade, e também com colegas de equipa e outros. Pretende-se verificar quais as *soft skills* referidas em literatura geral que são mais valorizadas no trabalho dos profissionais de IPI, segundo a avaliação dos próprios. Para uma abordagem mais ampla desta temática, foram ainda delineados objetivos mais específicos, nomeadamente:

- Destacar as 10 *soft skills* com maior nível de importância percebida;
- Verificar se existe relação entre *soft skills*;
- Averiguar a existência de relação entre o nível de importância percebido de cada *soft skill* e o género;
- Averiguar a existência de relação entre o nível de importância percebido de cada *soft skill* e a idade;
- Averiguar a existência de relação entre o nível de importância percebido de cada *soft skill* e a formação base;

- Averiguar a existência de relação entre o nível de importância percebido de cada *soft skill* e o tempo de serviço;
- Averiguar a existência de relação entre o nível de importância percebido de cada *soft skill* e o distrito.

## 4.2. Amostra

A caracterização da amostra pode ser observada na Tabela 2. Nesta investigação participaram 257 indivíduos, profissionais de IPI, sendo que 96,1% (N=247) são do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 22 e os 65 anos (M=43; DP=9,639). A amostra foi recolhida através de um método não-probabilístico, nomeadamente, a amostragem de conveniência.

Em relação à formação base, verificou-se que 17,9% (N=46) são Educadores de Infância, 16% (N=41) são Psicólogos, 14,8% (N=38) Terapeutas da Fala, 12,5% (N=32) Assistentes Sociais, 10,9% (N=28) Enfermeiros, 9,3% (N=24) Professores, 7,4% (N=19) Terapeutas da Fala, 6,2% (N=16) Fisioterapeutas, 4,3% (N=11) têm outra profissão que não estava referida na lista e 0,8% (N=2) são Médicos.

Respeitante à sua experiência profissional em IPI, esta varia entre 1 mês e 35 anos de serviço (M=9; DP=7,033). No que diz respeito ao distrito da ELI onde laboram, os profissionais inquiridos pertencem, maioritariamente, a ELI do distrito de Lisboa, representando 20,6% (N=53), seguidos de 14,8% (N=38) do distrito de Setúbal, 14% (N=36) de Santarém, 8,6% (N=22) do Porto, 7,4% (N=19) de Aveiro, 6,6% (N=178) de Leiria, 5,4% (N=14) de Beja, 4,7% (N=12) de Évora, 3,9% (N=10) de Braga, 3,9% (N=10) de Viseu, 3,1% (N=8) de Coimbra, 2,3% (N=6) de Portalegre, 2,3% (N=6) de Viana do Castelo, 1,6% (N=4) de Castelo Branco, 0,4% (N=1) de Bragança, 0,4% (N=1) da Guarda.

**Tabela 2.** Caracterização sociodemográfica da amostra

Variáveis	N	%	Média (DP)
<b>Género</b>			
Feminino	247	96,1	
Masculino	10	3,9	
<b>Idade</b>			43 (9,639)
20-30	29	11,3	
31-40	84	32,7	
41-50	82	31,9	
51-60	52	20,2	
61-65	10	3,9	

<b>Formação base</b>		
Assistente Social	32	12,5
Educador(a) de Infância	46	17,9
Enfermeiro(a)	28	10,9
Fisioterapeuta	16	6,2
Médico(a)	2	,8
Professor(a)	24	9,3
Psicólogo(a)	41	16,0
Terapeuta da Fala	38	14,8
Terapeuta Ocupacional	19	7,4
Outra	11	4,3
<b>Experiência profissional em IPI</b>		8,89 (7,033)
<1ano	4	1,6
1-5	99	38,5
6-10	66	25,7
11-15	51	19,8
16-20	19	7,4
21-25	9	3,5
26-30	8	3,1
31-35	1	,4
<b>Distrito da ELI onde desempenha funções</b>		
Aveiro	19	7,4
Beja	14	5,4
Braga	10	3,9
Bragança	1	,4
Castelo Branco	4	1,6
Coimbra	8	3,1
Évora	12	4,7
Guarda	1	,4
Leiria	17	6,6
Lisboa	53	20,6
Portalegre	6	2,3
Porto	22	8,6
Santarém	36	14,0
Setúbal	38	14,8
Viana do Castelo	6	2,3
Viseu	10	3,9

### 4.3. Instrumento e Procedimentos

#### 4.3.1. Estudo preliminar.

Inicialmente foi elaborado um estudo preliminar com o objetivo de aperfeiçoar e validar o questionário que seria utilizado, realizando as alterações necessárias resultantes da avaliação do mesmo. Para isso, foram contactados, via e-mail, 8 especialistas na área de IPI e todos aceitaram participar. Estes especialistas foram escolhidos de com base na sua experiência na área.

Tendo em consideração a relevância atribuída às *soft skills* presentes na Tabela 1, considera-se pertinente que sejam abordadas no presente estudo, sendo que algumas delas integram o questionário preliminar elaborado. Para além destas, foram ainda integradas

outras presentes nas mais diversas áreas laborais, com o intuito de perceber se as mesmas também poderão estar relacionadas com a prática em IPI. Assim, foi construída uma lista de 50 *soft skills* e respectivas definições e, posteriormente, encaminhada para os participantes via e-mail e solicitada a sua devolução pela mesma via.

Neste questionário, foi solicitado aos especialistas a avaliação de cada um dos itens relativamente à clareza (adequação e objetividade) e pertinência (importância para a prática do profissional de IPI) do conceito e respetiva definição, numa escala tipo *Likert* de 1 a 5, em que 1 corresponde a “*nada claro*”/“*nada pertinente*” e 5 corresponde a “*totalmente claro*”/“*totalmente pertinente*”.

#### 4.3.1.1. Validade do questionário.

A validade do questionário foi testada através da avaliação da clareza e pertinência dos conceitos apresentados. Na fase preliminar do estudo, aos especialistas, coube a avaliação da clareza do conceito apresentado e da pertinência das *soft skills* para a IPI, os resultados obtidos desta avaliação encontram-se representados na Tabela 3. Nesta tabela está descrito a definição de cada *soft skill* e respetivas percentagens obtidas de clareza e pertinência. Para o cálculo das percentagens foram contabilizadas, apenas, as classificações 4 e 5 atribuídas a cada item.

**Tabela 3.** Questionário de *soft skills*, percentagem de clareza e pertinência avaliadas pelos especialistas

<i>Soft skill</i>	Definição	Percentagens	
		Clareza	Pertinência
1. Amigável	Ser gentil e acessível, sorrir, cumprimentar e demonstrar preocupação para com os outros	88%	88%
2. Atitude positiva	Ser otimista, entusiasta, encorajador	100%	100%
3. Autoconfiança	Ter confiança nas suas competências, ser capaz de as afirmar perante os outros	100%	100%
4. Autodesenvolvimento	Ter vontade contínua de aprender e capacidade de criar os resultados desejados, adotando novos padrões e formas expansivas de pensar	88%	100%
5. Autonomia	Capacidade de decidir sobre as suas próprias ações	88%	88%
6. Autorreflexão	Capacidade para refletir sobre o próprio desempenho laboral, ações e comportamentos	100%	100%
7. Compassividade	Ser compassivo, sensível ao sofrimento; capacidade de reconhecer e atender às dificuldades dos outros	100%	100%
8. Comunicação escrita	Habilidade para expressar ideias eficazmente e transmitir informação apropriada através da palavra escrita	100%	100%

9.	Comunicação não-verbal	Ter capacidade para manifestar as expressões corporais em consonância com a linguagem verbal	100%	100%
10.	Comunicação verbal	Praticar uma comunicação assertiva, transmitindo mensagens verbais claras	75%	100%
11.	Confiança moral	Valorizar a confiança e a lealdade dentro da equipa	75%	100%
12.	Consciência cultural	Apreciar a diversidade da equipa (idioma, cultura, género, ideologias)	83%	75%
13.	Conscienciosidade	Capacidade para se esforçar e possuir perseverança necessária para concluir as tarefas com êxito	63%	100%
14.	Construção de relações de trabalho externas	Estabelecer e manter relacionamentos benéficos externos à equipa, formando parcerias úteis com pessoas de outras organizações e serviços	100%	100%
15.	Cooperação	Capacidade para dar o seu contributo de forma a complementar o trabalho dos outros	88%	88%
16.	Cortesia	Ter boas maneiras, regras de comportamento social e educação	100%	88%
17.	Criatividade e inovação	Capacidade para pensar, iniciar e gerir mudanças significativas na organização	100%	100%
18.	Dedicação	Mostrar compromisso e dedicação àquilo que faz	88%	100%
19.	Destemor	Não ter medo de tentar algo novo, sair da zona de conforto e aproveitar novas oportunidades	88%	88%
20.	Empatia	Capacidade para se colocar no lugar do outro e entendê-lo, procurando compreender os seus pensamentos, sentimentos e comportamentos	88%	100%
21.	Empreendedorismo	Realiza ações ou idealiza novos métodos, por iniciativa própria, com o objetivo de desenvolver e dinamizar quaisquer atividades da organização	75%	75%
22.	Escuta ativa	Capacidade para escutar atentamente proporcionando aos outros um espaço em que se possam manifestar de forma espontânea, sem crítica ou julgamento	75%	100%
23.	Estabilidade e gestão emocional	Capacidade para controlar as próprias emoções, reagindo de forma estável e previsível às situações, sem mudanças bruscas de humor	100%	100%
24.	Ética	Conduta regulada por princípios éticos adequados ao local de trabalho	88%	100%
25.	Falar em público	Ser capaz de transmitir conteúdos orais de forma eficaz e eficiente	100%	100%
26.	Flexibilidade	Capacidade de adaptação a novas situações; ser aberto à mudança	88%	100%
27.	Gestão de stress	Capacidade para lidar com situações stressantes utilizando os recursos adequados	100%	100%
28.	Gestão de tempo	Ter comportamentos que visam alcançar um uso efetivo do tempo	75%	100%
29.	Gestão e planeamento	Capacidade para definir antecipadamente ações, com vista a alcançar os objetivos; organização e controlo de recursos	75%	100%
30.	Imparcialidade	Ser capaz de não favorecer alguém em detrimento de outrem; ser livre de julgamentos	88%	88%

31.	Influência e persuasão	Capacidade de influenciar as atitudes, crenças e comportamentos dos outros na direção desejada	88%	38%
32.	Iniciativa e proatividade	Ter iniciativa em propor e realizar atividades; acrescentar valor à organização	88%	100%
33.	Integridade	Respeitar os seus valores pessoais e agir com veracidade	88%	100%
34.	Inteligência emocional	Capacidade de reconhecer os seus próprios sentimentos e dos outros, e utilizá-los para orientar os pensamentos e ações	88%	100%
35.	Lidar com a crítica	Capacidade para gerir as críticas e assumi-las como uma forma de melhorar a sua prática	88%	100%
36.	Lidar com a incerteza	Capacidade para lidar com mudanças inesperadas	88%	100%
37.	Liderança	Capacidade de influenciar, inspirar e motivar os outros a alcançar resultados e promover um forte desejo de sucesso entre os membros da equipa	88%	75%
38.	Motivação	Conjunto de forças intrínsecas e extrínsecas que moldam o comportamento de trabalho, determinando a sua forma, direção, intensidade e duração	38%	75%
39.	Negociação e gestão de conflitos	Atividade baseada em comunicação através da qual as partes tentam criar entendimentos que definem a natureza da sua interdependência futura	75%	100%
40.	Pensamento crítico	Capacidade de levantar questões vitais de forma clara e precisa, reunir informações relevantes e definir objetivos, com o intuito de obter conclusões fundamentadas e tomar decisões assertivas	100%	100%
41.	Pensamento estratégico	Capacidade de pensar num cenário geral, sendo capaz de ter uma visão a longo prazo e oferecer diferentes possibilidades	88%	88%
42.	Pontualidade	Rigor no cumprimento de horários	100%	100%
43.	Resiliência	Processo dinâmico de adaptação positiva perante a ocorrência de adversidades	100%	100%
44.	Resolução criativa de problemas	Ser capaz de aplicar melhores práticas a fim de criar novas soluções	63%	100%
45.	Responsabilidade	Cumprir as tarefas que lhe são atribuídas	75%	100%
46.	Ser de confiança	Ser fiável, transmitir confiabilidade	75%	100%
47.	Tomada de decisão	Capacidade para tomar decisões racionais e sólidas com base na consideração dos factos e alternativas disponíveis	100%	100%
48.	Trabalhar em equipa	Capacidade para colaborar com os outros para alcançar objetivos comuns; potenciar um clima de confiança, respeito e comunicação clara e aberta entre os membros	88%	100%
49.	Trabalhar sob pressão	Capacidade de trabalhar eficazmente em situações de stress; lidar com elevada carga cognitiva e emocional	100%	88%
50.	Transparência	Capacidade para ser claro, objetivo e real	88%	100%

Os critérios de exclusão incidiram sobre as *soft skills* que apresentaram, em simultâneo, uma percentagem de pertinência e clareza igual ou inferior a 75%. Foram alvo de revisão os itens que apresentaram uma percentagem igual ou inferior a 75% na pertinência ou na clareza, individualmente.

Em resultado da avaliação efetuada pelos especialistas, foram excluídas três *soft skills*, nomeadamente: 11-confiança moral, 31-influência e persuasão, e 38-motivação. Confiança moral foi excluída devido a inconsistência do conceito; influência e persuasão, e motivação foram excluídas por baixas pontuações relativamente à pertinência e clareza. Isto resultou num total de 47 *soft skills*. Contudo, foi ainda introduzido o conceito de “não-diretividade” por sugestão dos especialistas.

Desta avaliação, também resultou a revisão de alguns conceitos, especificamente: 7-compassividade, 12-consciência cultural, 13-conscienciosidade, 21-empendedorismo, 22-escuta ativa, 27-gestão de stress, 28-gestão de tempo, 39-negociação e gestão de conflitos, 44-resolução criativa de problemas, 45-responsabilidade, 46-ser de confiança, no que respeita à clareza; e empendedorismo, e 37-liderança relativamente à pertinência.

Não obstante, no conceito de 12-consciência cultural realizou-se uma mudança de fundo, o conceito de “conscienciosidade” foi alterado para “perseverança”, por se considerar que esta denominação seria mais clara.

Da avaliação realizada pelos especialistas, resultaram 48 *soft skills* que deram origem ao questionário disponibilizado online, através do *GoogleForms*, para os profissionais de IPI.

#### **4.3.2. Estudo principal.**

Para este estudo, primeiramente, foi contactada a Comissão de Coordenação Nacional do SNIPI e, após resposta positiva desta, foram contactadas, via e-mail, as cinco Subcomissões de Coordenação Regional de IPI (Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve).

Após os pareceres positivos, as Subcomissões, encaminharam o questionário para as ELI da sua região que, por sua vez, o encaminharam para os seus profissionais. As respostas foram recolhidas entre 29 de junho e 1 de outubro de 2020.

Tendo em conta os códigos e princípios éticos de uma investigação, foram assegurados os direitos dos participantes à privacidade, anonimato e confidencialidade.

Na primeira secção do questionário, os participantes foram elucidados relativamente ao âmbito e objetivo do presente estudo e informados da duração estimada da resposta ao questionário. Após os participantes declararem o conhecimento e a aceitação dos termos do estudo deram início ao preenchimento do questionário. Na segunda secção, foram requeridos dados sociodemográficos, nomeadamente: género, idade, formação base, distrito da ELI onde o participante desempenha funções e experiência de trabalho (em anos) em IPI.

Na terceira secção, foi solicitado a cada participante a avaliação de cada uma das *soft skills* (Tabela 4) quanto à sua importância na prática do profissional de IPI, numa escala tipo *Likert* de 1 a 5, em que 1 corresponde a “*nada importante*” e 5 “*extremamente importante*”.

**Tabela 4.** Questionário de *soft skills* disponibilizado para os profissionais de ELI.

<i>Soft skill</i>	Definição
1. Amistoso	Ser gentil e acessível, sorrir, cumprimentar e demonstrar preocupação para com os outros
2. Atitude positiva	Ser otimista, entusiasta, encorajador
3. Autoconfiança	Ter confiança nas suas competências, ser capaz de as afirmar perante os outros
4. Autodesenvolvimento	Ter vontade contínua de aprender e capacidade de criar os resultados desejados, adotando novos padrões e formas expansivas de pensar
5. Autonomia	Capacidade de decidir sobre as suas próprias ações
6. Autorreflexão	Capacidade para refletir sobre o próprio desempenho, ações e comportamentos
7. Compassividade	Capacidade de reconhecer e atender às dificuldades e sofrimento dos outros
8. Comunicação escrita	Habilidade para expressar ideias eficazmente e transmitir informação apropriada através da palavra escrita
9. Comunicação não-verbal	Ter capacidade para manifestar as expressões corporais em consonância com a linguagem verbal
10. Comunicação verbal	Praticar uma comunicação assertiva, transmitindo mensagens verbais claras
11. Consciência cultural	Aprecia e respeita a diversidade (idioma, cultura, género, ideologias) das pessoas com quem trabalha
12. Construção de parcerias	Estabelecer e manter relações de trabalho externos à equipa, formando parcerias úteis com pessoas de outras organizações e serviços
13. Cooperação	Colaborar construtivamente e partilhar conhecimento com os outros
14. Cortesia	Ter boas maneiras, regras de comportamento social e educação
15. Criatividade	Capacidade para pensar, criar e gerir mudanças significativas no seu trabalho
16. Dedicção	Mostrar compromisso e envolvimento naquilo que faz

17. Destemor	Não ter medo de tentar algo novo, sair da zona de conforto e aproveitar novas oportunidades
18. Empatia	Capacidade para se colocar no lugar do outro e entendê-lo, procurando compreender os seus pensamentos, sentimentos e comportamentos
19. Empreendedorismo	Capacidade de idealizar e colocar em prática novos projetos, métodos ou ações por iniciativa própria
20. Escuta ativa	Capacidade para escutar atentamente os outros, permitindo que se possam manifestar de forma espontânea, sem crítica ou julgamento
21. Estabilidade e gestão emocional	Capacidade para controlar as próprias emoções, reagindo de forma estável e previsível às situações, sem mudanças bruscas de humor
22. Ética	Conduta regulada por princípios éticos adequados às funções e local de trabalho
23. Falar em público	Ser capaz de transmitir conteúdos orais de forma eficaz e eficiente
24. Flexibilidade	Capacidade de adaptação a novas situações; ser aberto à mudança
25. Gestão de stress	Capacidade para lidar com situações stressantes
26. Gestão de tempo	Capacidade para realizar um bom uso do tempo
27. Gestão e planeamento	Capacidade para definir antecipadamente ações, com vista a alcançar os objetivos; organização e controlo de recursos
28. Imparcialidade	Ser capaz de não favorecer alguém em detrimento de outrem; ser livre de julgamentos
29. Iniciativa e proatividade	Ter iniciativa em propor e realizar atividades; acrescentar valor à organização
30. Integridade	Respeitar os seus valores pessoais e agir com veracidade
31. Inteligência emocional	Capacidade de reconhecer os seus próprios sentimentos e dos outros, e utilizá-los para orientar os pensamentos e ações
32. Lidar com a crítica	Capacidade para gerir as críticas e assumi-las como uma forma de melhorar a sua prática
33. Lidar com a incerteza	Capacidade para lidar com mudanças inesperadas
34. Liderança	Capacidade de influenciar, inspirar e motivar os outros a alcançar resultados
35. Não-diretividade	Ser capaz de ajudar o outro a pensar e tomar decisões de forma a potencializar as suas capacidades
36. Negociação e gestão de conflitos	Capacidade de aplicação de estratégias para alcançar acordos e entendimentos
37. Pensamento crítico	Capacidade de levantar questões vitais de forma clara e precisa, reunir informações relevantes e definir objetivos, com o intuito de obter conclusões fundamentadas e tomar decisões assertivas
38. Pensamento estratégico	Capacidade de pensar num cenário geral, sendo capaz de ter uma visão a longo prazo e oferecer diferentes possibilidades
39. Perseverança	Capacidade para se esforçar e possuir persistência necessária para concluir as tarefas com êxito
40. Pontualidade	Rigor no cumprimento de horários
41. Resiliência	Processo dinâmico de adaptação positiva perante a ocorrência de adversidades
42. Resolução criativa de problemas	Ser capaz de solucionar um problema ou um desafio de forma imaginativa e inovadora
43. Responsabilidade	Ser capaz de assumir compromissos, assumindo as respetivas consequências
44. Ser de confiança	Ser alguém em quem os outros podem depositar confiança
45. Tomada de decisão	Capacidade para tomar decisões racionais e sólidas com base na consideração dos factos e alternativas disponíveis

46. Trabalhar em equipa	Capacidade para colaborar com os outros para alcançar objetivos comuns; potenciar um clima de confiança, respeito e comunicação clara e aberta entre os membros
47. Trabalhar sob pressão	Capacidade de trabalhar eficazmente em situações de stress; lidar com elevada carga cognitiva e emocional
48. Transparência	Capacidade para ser claro, objetivo e real

---

## Capítulo 5. Resultados

Para averiguar a distribuição da amostra, foi realizado o teste de normalidade, cujos resultados são apresentados na Tabela 5. Atendendo ao valor de significância do teste *Kolmogorov-Smirnov* (porque se trata de uma amostra de grandes dimensões), verifica-se que o valor de significância  $p < .05$ , rejeitando-se  $H_0$  (os dados seguem uma distribuição normal), indicando que os dados não seguem uma distribuição normal.

**Tabela 5.** Teste de Normalidade

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estatística	gl	Sig.	Estatística	Gl	Sig.
SoftSkills	,089	257	,000	,947	257	,000

<sup>a</sup> Correlação de Significância de Lilliefors.

A pontuação média, moda, desvio-padrão e variância de cada uma das *soft skills* relacionados com o seu nível de importância percebido são apresentados na Tabela 6. A média geral das *soft skills* é de 4,51, com base numa escala de tipo *Likert* de 1 a 5, em que 1 significa “*nada importante*”, 2 corresponde a “*ligeiramente importante*”, 3 “*moderadamente importante*”, 4 “*muito importante*” e 5 “*extremamente importante*”.

A média mais alta foi alcançada pelas *soft skills* de “*empatia*”, “*escuta ativa*” e “*trabalho em equipa*”, com uma média de 4,84 cada uma, o que indica que são as *soft skills* consideradas como mais importantes para a prática em IPI. Por outro lado, a *soft skill* “*falar em público*” obteve uma média de 3,98, sendo a menor média observada, revelando-se a *soft skill* menos importante, segundo a classificação dos participantes.

**Tabela 6.** Média, Moda, Desvio-Padrão e Variância de cada Soft skill em relação ao nível de importância percebida

<i>Soft skill</i>	Média	Moda	Desvio-Padrão	Variância
1. Amigoso	4,70	5	,484	,234
2. Atitude positiva	4,53	5	,600	,360
3. Autoconfiança	4,42	5	,664	,441
4. Autodesenvolvimento	4,74	5	,464	,215
5. Autonomia	4,37	5	,684	,467
6. Autorreflexão	4,77	5	,448	,201
7. Compassividade	4,66	5	,537	,289
8. Comunicação escrita	4,07	4	,725	,526
9. Comunicação não-verbal	4,39	5	,665	,443
10. Comunicação verbal	4,68	5	,501	,251
11. Consciência cultural	4,65	5	,516	,266
12. Construção de parcerias	4,57	5	,583	,340
13. Cooperação	4,76	5	,444	,197
14. Cortesia	4,62	5	,533	,284
15. Criatividade	4,49	5	,587	,345
16. Dedicção	4,66	5	,530	,281

17. Destemor	4,26	4	,702	,492
18. Empatia	4,84	5	,377	,142
19. Empreendedorismo	4,08	4	,714	,510
20. Escuta ativa	4,84	5	,377	,142
21. Estabilidade e gestão emocional	4,60	5	,552	,304
22. Ética	4,81	5	,422	,178
23. Falar em público	3,98	4	,755	,570
24. Flexibilidade	4,47	5	,566	,321
25. Gestão de stress	4,48	5	,613	,376
26. Gestão de tempo	4,40	4 <sup>a</sup>	,623	,389
27. Gestão e planeamento	4,41	4	,581	,337
28. Imparcialidade	4,67	5	,512	,263
29. Iniciativa e proatividade	4,25	4	,657	,432
30. Integridade	4,65	5	,531	,282
31. Inteligência emocional	4,63	5	,538	,290
32. Lidar com a crítica	4,47	5	,566	,320
33. Lidar com a incerteza	4,39	4	,628	,395
34. Liderança	4,18	4	,716	,512
35. Não-diretividade	4,53	5	,600	,360
36. Negociação e gestão de conflitos	4,47	5	,573	,328
37. Pensamento crítico	4,51	5	,580	,337
38. Pensamento estratégico	4,31	4	,659	,434
39. Perseverança	4,47	5	,619	,383
40. Pontualidade	4,32	5	,690	,476
41. Resiliência	4,60	5	,557	,311
42. Resolução criativa de problemas	4,26	4	,679	,461
43. Responsabilidade	4,67	5	,526	,277
44. Ser de confiança	4,73	5	,502	,252
45. Tomada de decisão	4,45	5	,598	,358
46. Trabalhar em equipa	4,84	5	,391	,153
47. Trabalhar sob pressão	4,40	5	,673	,453
48. Transparência	4,59	5	,580	,336

<sup>a</sup> Há várias modas. O menor valor é apresentado.

A Tabela 7 indica a frequência de cada resposta e a percentagem de nível de importância percebida de cada *soft skill* pelos profissionais de IPI. Segundo a análise da tabela, verifica-se que os participantes indicaram de forma expressiva que as três *soft skills* de maior importância para a sua prática profissional são a “empatia”, “escuta ativa” e “trabalho em equipa”, obtendo todas elas uma classificação como “5 – extremamente importante” de 84,4% (n=217) dos inquiridos. Seguem-se as *soft skills* de “ética”, classificada por 82,1% (n=211) como “5 – extremamente importante”, “autorreflexão” classificada como “5 – extremamente importante” por 78,2% (n=201), “cooperação” obteve uma percentagem de 77% (n=198) como “5 – extremamente importante”, sendo que 75,9% (n=195) classificaram “ser de confiança” como “5 – extremamente importante”, 75,5% (n=194) classificou “autodesenvolvimento” como “5 – extremamente importante”, 71,2% (n=183) classificou “amistoso” como “5 – extremamente importante”

e 69,6% (n=179) dos participantes classificaram “responsabilidade” como “5 – extremamente importante”. Assim, considera-se que as *soft skills* apresentadas anteriormente constituem a lista das 10 *soft skills* com maior importância no desempenho das funções de profissional de IPI.

“Empreendedorismo” e “comunicação escrita” foram classificados por três participantes cada uma como “2 – ligeiramente importante”, representando 1,2% da classificação de cada uma destas *soft skills*. Apenas as *soft skills* de “destemor”, “empreendedorismo”, “iniciativa e proatividade” e “trabalhar sob pressão” receberam classificação de “1 – nada importante” por um participante cada uma, representando 0,4% das respostas de cada uma das *soft skills*, não se revelando significativo.

**Tabela 7.** Frequências de resposta referente ao nível de importância percebida de cada *soft skill*

<i>Soft skill</i>	1 – Nada importante		2 – Ligeiramente importante		3 – Moderadamente importante		4 – Muito importante		5 – Extremamente importante	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. Amistoso					3	1,2	71	27,6	183	71,2
2. Atitude positiva					14	5,4	94	36,6	149	58
3. Autoconfiança			1	,4	22	8,6	101	39,3	133	51,8
4. Autodesenvolvimento					3	1,2	60	23,3	194	75,5
5. Autonomia			1	,4	27	10,5	106	41,2	123	47,9
6. Autorreflexão					3	1,2	53	20,6	201	78,2
7. Compassividade					8	3,1	72	28,0	177	68,9
8. Comunicação escrita			3	1,2	50	19,5	130	50,6	74	28,8
9. Comunicação não-verbal			1	,4	23	8,9	107	41,6	126	49,0
10. Comunicação verbal					4	1,6	75	29,2	178	69,3
11. Consciência cultural					5	1,9	79	30,7	173	67,3
12. Construção de parcerias			1	,4	9	3,5	90	35,0	157	61,1
13. Cooperação					2	,8	57	22,2	198	77,0
14. Cortesia					6	2,3	86	33,5	165	64,2
15. Criatividade			1	,4	9	3,5	109	42,4	138	53,7
16. Dedicção			1	,4	4	1,6	77	30,0	175	68,1
17. Destemor	1	,4	1	,4	29	11,3	124	48,2	102	39,7
18. Empatia					1	,4	39	15,2	217	84,4
19. Empreendedorismo	1	,4	3	1,2	41	16,0	142	55,3	70	27,2
20. Escuta ativa					1	,4	39	15,2	217	84,4
21. Estabilidade e gestão emocional					8	3,1	88	34,2	161	62,6
22. Ética					3	1,2	43	16,7	211	82,1
23. Falar em público			4	1,6	64	24,9	123	47,9	66	25,7
24. Flexibilidade					9	3,5	117	45,5	131	51,0
25. Gestão de stress			2	,8	10	3,9	107	41,6	138	53,7
26. Gestão de tempo			1	,4	16	6,2	120	46,7	120	46,7
27. Gestão e planeamento					12	4,7	127	49,4	118	45,9
28. Imparcialidade					5	1,9	76	29,6	176	68,5
29. Iniciativa e proatividade	1	,4			25	9,7	138	53,7	93	36,2
30. Integridade			1	,4	4	1,6	78	30,4	174	67,7
31. Inteligência emocional					7	2,7	82	31,9	168	65,4

32. Lidar com a crítica	1	,4	6	2,3	121	47,1	129	50,2
33. Lidar com a incerteza	1	,4	17	6,6	120	46,7	119	46,3
34. Liderança	2	,8	41	16,0	124	48,2	90	35,0
35. Não-diretividade	1	,4	11	4,3	97	37,7	148	57,6
36. Negociação e gestão de conflitos			10	3,9	117	45,5	130	50,6
37. Pensamento crítico			11	4,3	103	40,1	143	55,6
38. Pensamento estratégico			28	10,9	121	47,1	108	42,0
39. Perseverança	2	,8	11	4,3	108	42,0	136	52,9
40. Pontualidade	1	,4	30	11,7	112	43,6	114	44,4
41. Resiliência	1	,4	6	2,3	87	33,9	163	63,4
42. Resolução criativa de problemas	2	,8	28	10,9	127	49,4	100	38,9
43. Responsabilidade			7	2,7	71	27,6	179	69,6
44. Ser de confiança			7	2,7	55	21,4	195	75,9
45. Tomada de decisão	1	,4	11	4,3	117	45,5	128	49,8
46. Trabalhar em equipa			2	,8	38	14,8	217	84,4
47. Trabalhar sob pressão	1	,4	2	,8	15	5,8	113	44,0
48. Transparência	2	,8	6	2,3	87	33,9	162	63,0

### 5.1. Relações entre *soft skills*

Objetivando a identificação de possíveis relações estatisticamente significativas entre as variáveis em estudo, foram realizadas correlações de *Spearman* (SPSS 24, 2016), apresentadas na Tabela 8.

Analisando a relação entre as variáveis, pode-se verificar que todas as correlações apresentam valores positivos, ou seja, não existe associação negativa entre as variáveis. A grande maioria destas correlações são significativas, sendo que  $0 < r_s < 1$  (Afonso & Nunes, 2019). Entre estas, a correlação mais forte, ainda que considerada moderada, faz-se representar entre as *soft skills* “ser de confiança” e “responsabilidade” ( $r_s = ,657$ ) e, a correlação mais fraca, considerada também moderada, é manifestada entre “amistoso” e “responsabilidade” ( $r_s = ,122$ ). Isto significa que as *soft skills* que se correlacionam têm uma correlação linear positiva, ou seja, quando a classificação atribuída a uma aumenta, a outra também tende a aumentar.

As 10 *soft skills* que melhor se correlacionam e que se revelam estatisticamente significativas entre si são:

- “Ser de confiança” x “responsabilidade” ( $r_s = ,657$ );
- “Lidar com a incerteza” x “lidar com a crítica” ( $r_s = ,652$ );
- “Gestão e planeamento” x “gestão de tempo” ( $r_s = ,641$ );
- “Gestão de stress” x “flexibilidade” ( $r_s = ,638$ );
- “Resolução criativa de problemas” x “iniciativa e proatividade” ( $r_s = ,636$ );

- “Trabalhar sob pressão” x “gestão de stress” ( $r_s=,621$ );
- “Gestão de tempo” x “gestão de stress” ( $r_s=,619$ );
- “Trabalhar sob pressão” x “lidar com a incerteza” ( $r_s=,613$ );
- “Lidar com a crítica” x “iniciativa e proatividade” ( $r_s=,609$ );
- “Transparência” x “tomada de decisão” ( $r_s=,608$ ).



Com o objetivo de identificar eventuais diferenças entre as variáveis em estudo efetuaram-se testes de ANOVA (SPSS 24, 2016), uma vez que este não é muito rigoroso quanto ao pressuposto da Normalidade dos dados (Afonso & Nunes, 2019) e a amostra é de grande dimensão, adotando-se o valor de  $p < ,05$  para identificar diferenças estatisticamente significativas. No entanto, considerou-se necessário realizar a recodificação das variáveis em estudo a fim de cada grupo apresentar mais de 30 observações, sendo, que isso apenas não foi possível na variável género pois, o género masculino apresenta  $n=10$ .

**Tabela 9.** Recodificação das variáveis

<b>Variáveis</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Idade</b>		
22-35	63	24,5
36-50	132	51,4
51-65	62	24,1
<b>Formação base</b>		
Ciências Sociais e Humanas	75	29,2
Ciências da Saúde	108	42
Ciências da Educação	74	28,8
<b>Experiência profissional em IPI</b>		
<1-5	103	40,1
6-10	66	25,7
11-15	51	18,8
+16	37	14,4
<b>Distrito da ELI onde desempenha funções</b>		
Norte	39	15,2
Centro	42	16,3
Lisboa e Vale do Tejo	144	56
Alentejo	32	12,5

Consequentemente, para identificação dos grupos em que são verificadas diferenças estatisticamente significativas, é utilizado o teste de Scheffé para analisar quais as médias que diferem significativamente entre si, pois, este teste, também não é um método muito rigoroso relativamente aos pressupostos de Normalidade e igualdade das variâncias (Afonso & Nunes, 2019).

## **5.2. Relação entre *soft skills* e género**

Em relação ao género, verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativas, como pode ser visualizado na Tabela 10. Ou seja, não existem diferenças

significativas entre o nível de importância percebido em relação às *soft skills* para profissionais do gênero feminino e masculino.

**Tabela 10.** Relação entre *soft skills* e gênero

<i>Soft skill</i>	ANOVA Sig.
1. Amistoso	,508
2. Atitude positiva	,501
3. Autoconfiança	,547
4. Autodesenvolvimento	,320
5. Autonomia	,757
6. Autorreflexão	,352
7. Compassividade	,345
8. Comunicação escrita	,100
9. Comunicação não-verbal	,350
10. Comunicação verbal	,621
11. Consciência cultural	,738
12. Construção de parcerias	,707
13. Cooperação	,650
14. Cortesia	,473
15. Criatividade	,287
16. Dedicção	,338
17. Destemor	,535
18. Empatia	,612
19. Empreendedorismo	,423
20. Escuta ativa	,730
21. Estabilidade e gestão emocional	,254
22. Ética	,110
23. Falar em público	,238
24. Flexibilidade	,886
25. Gestão de stress	,665
26. Gestão de tempo	,309
27. Gestão e planeamento	,533
28. Imparcialidade	,682
29. Iniciativa e proatividade	,215
30. Integridade	,124
31. Inteligência emocional	,874
32. Lidar com a crítica	,868
33. Lidar com a incerteza	,138
34. Liderança	,574
35. Não-diretividade	,501
36. Negociação e gestão de conflitos	,190
37. Pensamento crítico	,632
38. Pensamento estratégico	,302
39. Perseverança	,158
40. Pontualidade	,579
41. Resiliência	,241
42. Resolução criativa de problemas	,760
43. Responsabilidade	,300
44. Ser de confiança	,137
45. Tomada de decisão	,778
46. Trabalhar em equipa	,178
47. Trabalhar sob pressão	,617
48. Transparência	,612

### 5.3. Relação entre *soft skills* e idade

No que concerne à relação entre *soft skills* e idade, observando os resultados da ANOVA, verificam-se diferenças estatisticamente significativas em relação às *soft skills* “autonomia” ( $p=,014$ ), “construção de parcerias” ( $p=,040$ ), “empatia” ( $p=,021$ ) e “inteligência emocional” ( $p=,009$ ), como observado na Tabela 11, sendo que as médias apresentadas referem-se apenas às competências em que verificaram diferenças estatisticamente significativas. Significando que, em função da idade o nível de importância desta *soft skill* é diferentemente percebido. Estas diferenças encontram-se na observação dos dados do Teste Scheffe (Tabela 12). Relativamente à “autonomia”, constata-se que existe alguma discrepância na avaliação relativamente ao grupo dos 51 aos 65 anos de idade ( $M=4,50$ ), quando comparado com o grupo dos 20 aos 35 anos de idade ( $M=4,16$ ) pois, este último, considera a “autonomia” como “ *muito importante*”, enquanto a faixa etária dos 51 aos 65 anos de idade, considera que esta competência se aproxima mais de “*extremamente importante*”. No que concerne à “construção de parcerias”, é possível verificar que a faixa etária dos 51 aos 65 anos de idade ( $M=4,66$ ) considera esta competência mais importante do que a faixa etária dos 20 aos 35 anos de idade ( $M=4,41$ ), sendo que o primeiro grupo avalia esta competência como “ *muito importante*”, enquanto que o segundo grupo a avalia mais próxima de “*extremamente importante*”. No que respeita à “empatia”, as diferenças são verificadas ao nível da faixa etária dos 36 aos 50 anos de idade ( $M=4,87$ ), quando comparada com a faixa etária dos 51 aos 65 anos ( $M=4,73$ ), pois os participantes que têm entre 36 a 50 anos, consideram que esta competência se revela mais importante que os participantes entre 51 aos 65 anos. Por fim, quanto à “inteligência emocional”, verificam-se diferenças ao nível das faixas etárias dos 36 aos 50 anos ( $M=4,70$ ) quando comparadas com os 51 aos 65 anos de idade ( $M=4,45$ ), sendo que a faixa etária dos 36 aos 50 anos (mais aproximado de “*extremamente importante*”) considera esta competência mais importante do que os participantes entre os 51 aos 65 anos (mais aproximado de “ *muito importante*”).

**Tabela 11.** Relação entre *soft skills* e idade

Soft skill	ANOVA	Médias		
	Sig.	20-35	36-50	51-65
1. Amigável	,355	4,73	4,66	4,76
2. Atitude positiva	,059	4,38	4,55	4,63
3. Autoconfiança	,129	4,29	4,45	4,52
4. Autodesenvolvimento	,645	4,70	4,77	4,74
5. Autonomia	,014*	4,16	4,40	4,50
6. Autorreflexão	,313	4,70	4,80	4,77

7. Compassividade	,620	4,60	4,67	4,69
8. Comunicação escrita	,739	4,03	4,06	4,13
9. Comunicação não-verbal	,391	4,32	4,45	4,35
10. Comunicação verbal	,512	4,63	4,71	4,65
11. Consciência cultural	,515	4,60	4,65	4,71
12. Construção de parcerias	,040*	4,41	4,60	4,66
13. Cooperação	,904	4,76	4,77	4,74
14. Cortesia	,866	4,59	4,63	4,63
15. Criatividade	,212	4,38	4,53	4,53
16. Dedicção	,229	4,62	4,63	4,76
17. Destemor	,291	4,17	4,26	4,37
18. Empatia	,021*	4,89	4,87	4,73
19. Empreendedorismo	,098	3,95	4,07	4,23
20. Escuta ativa	,273	4,87	4,86	4,77
21. Estabilidade e gestão emocional	,656	4,54	4,61	4,61
22. Ética	,929	4,79	4,82	4,81
23. Falar em público	,570	3,94	3,95	4,06
24. Flexibilidade	,678	4,52	4,47	4,44
25. Gestão de stress	,362	4,57	4,47	4,42
26. Gestão de tempo	,870	4,43	4,38	4,40
27. Gestão e planeamento	,993	4,41	4,41	4,42
28. Imparcialidade	,623	4,70	4,67	4,61
29. Iniciativa e proatividade	,368	4,21	4,23	4,35
30. Integridade	,852	4,68	4,65	4,63
31. Inteligência emocional	,009*	4,63	4,70	4,45
32. Lidar com a crítica	,996	4,48	4,47	4,47
33. Lidar com a incerteza	,245	4,44	4,42	4,27
34. Liderança	,142	4,08	4,15	4,32
35. Não-diretividade	,419	4,57	4,48	4,58
36. Negociação e gestão de conflitos	,763	4,44	4,49	4,44
37. Pensamento crítico	,505	4,59	4,48	4,50
38. Pensamento estratégico	,848	4,27	4,33	4,32
39. Perseverança	,983	4,46	4,48	4,47
40. Pontualidade	,277	4,32	4,27	4,44
41. Resiliência	,732	4,59	4,63	4,56
42. Resolução criativa de problemas	,477	4,19	4,27	4,34
43. Responsabilidade	,733	4,71	4,65	4,66
44. Ser de confiança	,810	4,75	4,71	4,76
45. Tomada de decisão	,487	4,49	4,46	4,37
46. Trabalhar em equipa	,237	4,90	4,83	4,79
47. Trabalhar sob pressão	,069	4,51	4,43	4,24
48. Transparência	,146	4,71	4,56	4,53

**Tabela 12.** Teste Scheffe

Variável dependente	(I) Idade	(J) Idade	Diferença média (I-J)	DP	Sig.
Autonomia	20-35	36-50	-,243	,103	,065
		51-65	-,341	,121	,020*
	36-50	20-35	,243	,103	,065
		51-65	-,098	,104	,639
	51-65	20-35	,341	,121	,020*
		36-50	,098	,104	,639
Construção de parcerias	20-35	36-50	-,186	,089	,113
		51-65	-,249	,103	,057*
	36-50	20-35	,186	,089	,113
		51-65	-,063	,089	,780

Empatia	51-65	20-35	,249	,103	,057*
		36-50	,063	,089	,780
	20-35	36-50	,018	,057	,953
		51-65	,163	,067	,052*
	36-50	20-35	-,018	,057	,953
Inteligência Emocional		51-65	,145	,057	,042*
	51-65	20-35	-,163	,067	,052*
		36-50	-,145	,057	,042*
	20-35	36-50	-,070	,081	,693
		51-65	,183	,095	,157
	36-50	20-35	,070	,081	,693
		51-65	,253	,082	,009*
	51-65	20-35	-,183	,095	,157
		36-50	-,253	,082	,009*

\*a diferença média é significativa ao nível ,05.

#### 5.4. Relação entre *soft skills* e formação base

No que respeita à formação base, como observado na Tabela 13, verificam-se diferenças estatisticamente significativas relativamente às *soft skills* “atitude positiva” ( $p=,018$ ), “pontualidade” ( $p=,007$ ) e “trabalhar em equipa” ( $p=,020$ ). Isto significa que, o nível de importância percebido das *soft skills* acima mencionadas varia em função da formação base dos profissionais que avaliaram a sua relevância. Estas diferenças encontram-se na observação dos dados do Teste Scheffe (Tabela 14). Relativamente à “atitude positiva”, as diferenças são observadas na comparação das formações de Ciências da Educação e Ciências Sociais e Humanas pois, indivíduos com formação em Ciências da Educação consideram que, em termos de importância, esta competência se aproxima mais do “*extremamente importante*” ( $M=4,68$ ), enquanto que os profissionais com formação base em Ciências Sociais e Humanas, consideram que esta competência se aproxima mais de “*muito importante*” ( $M=4,40$ ). No que respeita à “pontualidade”, as diferenças encontram-se ao nível da comparação dos profissionais de Ciências da Educação com os profissionais de Ciências da Sociais e Humanas, sendo que os primeiros classificam esta competência com avaliação mais aproximada de “*extremamente importante*” ( $M=4,53$ ) e os últimos classificam como mais aproximada de “*muito importante*” ( $M=4,20$ ). Respeitante à *soft skill* “trabalhar em equipa”, as diferenças revelam-se na comparação dos participantes com formação base em Ciências da Saúde com os participantes com formação base em Ciências da Educação, sendo que os profissionais de Ciências da Saúde atribuíram um maior grau de importância ( $M=4,88$ ), que os participantes de Ciências da Educação ( $M=4,73$ ).

**Tabela 13.** Relação entre *soft skills* e formação base

<i>Soft skill</i>	ANOVA Sig.	Ciências Sociais	Médias Ciências da Saúde	Ciências da Educação
1. Amistoso	,811	4,68	4,69	4,73
2. Atitude positiva	,018*	4,40	4,51	4,68
3. Autoconfiança	,747	4,41	4,40	4,47
4. Autodesenvolvimento	,355	4,77	4,69	4,78
5. Autonomia	,052	4,28	4,31	4,53
6. Autorreflexão	,288	4,83	4,72	4,78
7. Compassividade	,128	4,65	4,59	4,76
8. Comunicação escrita	,506	4,01	4,06	4,15
9. Comunicação não-verbal	,400	4,32	4,45	4,38
10. Comunicação verbal	,700	4,64	4,70	4,68
11. Consciência cultural	,468	4,63	4,73	4,72
12. Construção de parcerias	,479	4,59	4,52	4,62
13. Cooperação	,481	4,81	4,75	4,73
14. Cortesia	,841	4,61	4,60	4,65
15. Criatividade	,555	4,45	4,48	4,55
16. Dedicção	,095	4,61	4,61	4,77
17. Destemor	,500	4,27	4,21	4,34
18. Empatia	,087	4,91	4,84	4,77
19. Empreendedorismo	,378	4,04	4,04	4,18
20. Escuta ativa	,176	4,91	4,82	4,80
21. Estabilidade e gestão emocional	,784	4,56	4,60	4,62
22. Ética	,149	4,84	4,75	4,86
23. Falar em público	,205	3,85	4,00	4,07
24. Flexibilidade	,367	4,55	4,43	4,47
25. Gestão de stress	,560	4,52	4,50	4,42
26. Gestão de tempo	,336	4,33	4,46	4,36
27. Gestão e planeamento	,258	4,32	4,44	4,46
28. Imparcialidade	,834	4,68	4,68	4,64
29. Iniciativa e proatividade	,443	4,19	4,25	4,32
30. Integridade	,281	4,65	4,60	4,73
31. Inteligência emocional	,185	4,72	4,57	4,61
32. Lidar com a crítica	,473	4,41	4,47	4,53
33. Lidar com a incerteza	,787	4,35	4,41	4,41
34. Liderança	,088	4,04	4,19	4,30
35. Não-diretividade	,434	4,59	4,53	4,46
36. Negociação e gestão de conflitos	,559	4,52	4,46	4,42
37. Pensamento crítico	,323	4,49	4,57	4,45
38. Pensamento estratégico	,997	4,31	4,31	4,31
39. Perseverança	,877	4,44	4,48	4,49
40. Pontualidade	,007*	4,20	4,26	4,53
41. Resiliência	,474	4,67	4,56	4,59
42. Resolução criativa de problemas	,312	4,24	4,21	4,36
43. Responsabilidade	,651	4,69	4,69	4,62
44. Ser de confiança	,653	4,73	4,76	4,69
45. Tomada de decisão	,960	4,45	4,44	4,46
46. Trabalhar em equipa	,020*	4,88	4,88	4,73
47. Trabalhar sob pressão	,910	4,40	4,39	4,43

48. Transparência	,654	4,60	4,62	4,54
-------------------	------	------	------	------

Tabela 14. Teste Scheffe

Variável dependente	(I) Formação base	(J) Formação base	Diferença média (I-J)	DP	Sig.
Atitude Positiva	Ciências Sociais	Ciências da Saúde	-,109	,089	,472
		Ciências da Educação	-,276	,097	,019
	Ciências da Saúde	Ciências Sociais	,109	,089	,472
		Ciências da Educação	-,166	,089	,179
	Ciências da Educação	Ciências Sociais	,276	,097	,019
		Ciências da Saúde	,166	,089	,179
Pontualidade	Ciências Sociais	Ciências da Saúde	-,059	,102	,845
		Ciências da Educação	-,327	,111	,014
	Ciências da Saúde	Ciências Sociais	,059	,102	,845
		Ciências da Educação	-,268	,103	,034
	Ciências da Educação	Ciências Sociais	,327	,111	,014
		Ciências da Saúde	,268	,103	,034
Trabalhar em Equipa	Ciências Sociais	Ciências da Saúde	,000	,058	1,000
		Ciências da Educação	,150	,063	,062
	Ciências da Saúde	Ciências Sociais	,000	,058	1,000
		Ciências da Educação	,150	,058	,038*
	Ciências da Educação	Ciências Sociais	-,150	,063	,062
		Ciências da Saúde	-,150	,058	,038

\*a diferença média é significativa ao nível ,05.

### 5.5. Relação entre *soft skills* e tempo de serviço em IPI

No que concerne ao tempo de serviço em IPI, verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas quanto às *soft skills* “inteligência emocional” ( $p=,011$ ) e “transparência” ( $p=,009$ ), como observado na Tabela 15. Significando que o nível de importância percebida varia em função do tempo de serviço em IPI dos participantes. Estas diferenças encontram-se na observação dos dados do Teste Scheffe (Tabela 16). Relativamente à “inteligência emocional”, as diferenças estatisticamente significativas encontram-se entre o grupo com +16 anos de serviço e o grupo com experiência profissional entre 11 e 15 ano pois, o grupo com mais anos de serviço considera que esta competência se constitui aproximadamente como “*extremamente importante*” ( $M=4,48$ ), enquanto o grupo com menos experiência profissional considera que esta competência se aproxima mais de “*muito importante*” ( $M=4,47$ ). No que respeita à “transparência”, as

diferenças revelam-se significativas na comparação do grupo com experiência profissional de <1 a 5 anos e o grupo com experiência de 11 a 15 anos pois, o grupo com menor experiência profissional valoriza mais esta competência (M=4,66) (considerando que se aproxima mais de “*extremamente importante*”) que o grupo com mais anos de serviço (M=4,35) (considerando que se aproxima mais de “*muito importante*”). Ainda relativamente à “transparência”, destaca-se a comparação entre o grupo com +16 anos de serviço e o grupo com experiência profissional de 11 a 15 anos pois, o grupo com maior experiência profissional considera que esta competência se revela mais importante (M=4,70), que o grupo entre 11 a 15 anos de serviço (M=4,35).

**Tabela 15.** Relação entre *soft skills* e tempo de serviço em IPI

<i>Soft skill</i>	ANOVA		Médias			
	Sig.	<1-5	6-10	11-15	+16	
1. Amistoso	,527	4,75	4,68	4,63	4,70	
2. Atitude positiva	,895	4,54	4,55	4,47	4,51	
3. Autoconfiança	,797	4,47	4,42	4,35	4,41	
4. Autodesenvolvimento	,877	4,74	4,76	4,71	4,78	
5. Autonomia	,850	4,36	4,42	4,31	4,35	
6. Autorreflexão	,297	4,82	4,68	4,78	4,78	
7. Compassividade	,552	4,68	4,58	4,69	4,70	
8. Comunicação escrita	,186	4,08	4,21	3,94	3,97	
9. Comunicação não-verbal	,799	4,36	4,45	4,41	4,35	
10. Comunicação verbal	,694	4,63	4,71	4,71	4,70	
11. Consciência cultural	,548	4,60	4,67	4,73	4,68	
12. Construção de parcerias	,112	4,47	4,68	4,61	4,59	
13. Cooperação	,548	4,80	4,77	4,69	4,76	
14. Cortesia	,418	4,64	4,67	4,51	4,62	
15. Criatividade	,474	4,46	4,58	4,43	4,54	
16. Dedicção	,585	4,71	4,64	4,59	4,65	
17. Destemor	,719	4,24	4,30	4,20	4,35	
18. Empatia	,806	4,83	4,85	4,82	4,89	
19. Empreendedorismo	,173	4,03	4,24	3,98	4,05	
20. Escuta ativa	,510	4,83	4,80	4,90	4,86	
21. Estabilidade e gestão emocional	,421	4,66	4,58	4,51	4,57	
22. Ética	,788	4,83	4,83	4,76	4,78	
23. Falar em público	,528	4,06	3,91	3,90	3,97	
24. Flexibilidade	,959	4,47	4,48	4,45	4,51	
25. Gestão de stress	,813	4,50	4,45	4,43	4,54	
26. Gestão de tempo	,313	4,45	4,36	4,27	4,49	
27. Gestão e planeamento	,337	4,42	4,44	4,29	4,51	
28. Imparcialidade	,927	4,68	4,68	4,63	4,65	
29. Iniciativa e proatividade	,158	4,28	4,35	4,08	4,24	
30. Integridade	,233	4,71	4,64	4,53	4,70	
31. Inteligência emocional	,011*	4,66	4,58	4,47	4,84	
32. Lidar com a crítica	,369	4,52	4,47	4,35	4,49	
33. Lidar com a incerteza	,454	4,43	4,44	4,27	4,35	
34. Liderança	,891	4,15	4,21	4,22	4,14	
35. Não-diretividade	,742	4,50	4,53	4,49	4,62	
36. Negociação e gestão de conflitos	,674	4,47	4,48	4,39	4,54	
37. Pensamento crítico	,256	4,53	4,55	4,37	4,59	
38. Pensamento estratégico	,963	4,30	4,35	4,29	4,30	

39. Perseverança	,475	4,50	4,48	4,35	4,54
40. Pontualidade	,180	4,38	4,32	4,14	4,41
41. Resiliência	,396	4,63	4,61	4,49	4,68
42. Resolução criativa de problemas	,387	4,29	4,32	4,12	4,30
43. Responsabilidade	,507	4,71	4,61	4,63	4,73
44. Ser de confiança	,895	4,74	4,76	4,69	4,73
45. Tomada de decisão	,468	4,49	4,48	4,33	4,43
46. Trabalhar em equipa	,285	4,84	4,88	4,75	4,86
47. Trabalhar sob pressão	,346	4,43	4,47	4,25	4,43
48. Transparência	,009*	4,66	4,61	4,35	4,70

**Tabela 16.** Teste Scheffe

Variável dependente	(I) Tempo de serviço	(J) Tempo de serviço	Diferença média (I-J)	DP	Sig.
Inteligência Emocional	<1-5	6-10	,084	,084	,796
		11-15	,190	,091	,227
		+16	-,178	,102	,384
	6-10	<1-5	-,084	,084	,796
		11-15	,105	,099	,769
		+16	-,262	,109	,124
	11-15	<1-5	-,190	,091	,227
		6-10	-,105	,099	,769
		+16	-,367	,114	,018*
	+16	<1-5	,178	,102	,384
		6-10	,262	,109	,124
		11-15	,367	,114	,018*
Transparência	<1-5	6-10	,054	,090	,948
		11-15	,307	,098	,021*
		+16	-,043	,109	,985
	6-10	<1-5	-,054	,090	,948
		11-15	,253	,106	,132
		+16	-,097	,117	,878
	11-15	<1-5	-,307	,098	,021*
		6-10	-,253	,106	,132
		+16	-,350	,123	,047*
	+16	<1-5	,043	,109	,985
		6-10	,097	,117	,878
		11-15	,350	,123	,047*

\*a diferença média é significativa ao nível ,05.

## 5.6. Relação entre *soft skills* e distrito

Como pode ser observado na Tabela 17, relativamente ao distrito da ELI onde os profissionais desempenham funções, verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas ao nível das *soft skills* “amistoso” (p=,047), “consciência cultural” (p=,010), “empatia” (p=,029), “gestão de stress” (p=,034), “pensamento crítico” (p=,047)

e “trabalhar em equipa” ( $p=,023$ ). Isto é, existem diferenças relativamente ao nível de importância percebido das *soft skills* em função do distrito da ELI em que os profissionais desempenham as suas funções. Porém, a nível do Teste Scheffe (Tabela 18), as diferenças só são observadas nas *soft skills* de “empatia” e “trabalhar em equipa” devido à discrepância do número de indivíduos por região. No que respeita à “empatia”, as diferenças na comparação de grupos encontram-se entre o grupo de profissionais de Lisboa e Vale do Tejo e o grupo de profissionais do Centro pois, os profissionais pertencentes a ELI da região de Lisboa e Vale do Tejo ( $M=4,88$ ) atribuem maior nível de importância percebido que os profissionais de ELI pertencentes ao Centro do país ( $M=4,69$ ). Relativamente à *soft skill* “trabalhar em equipa”, as diferenças estatisticamente significativas revelam-se, também, na comparação entre os profissionais de Lisboa e Vale do Tejo e os profissionais do Centro, sendo que, os profissionais de Lisboa e Vale do Tejo ( $M=4,87$ ) atribuem maior importância a esta competência, do que os profissionais do Centro ( $M=4,67$ ).

**Tabela 17.** Relação entre soft skills e distrito

<i>Soft skill</i>	ANOVA Sig.	Médias			
		Norte	Centro	Lisboa e Vale do Tejo	Alentejo
1. Amistoso	,047*	4,56	4,67	4,77	4,59
2. Atitude positiva	,100	4,56	4,52	4,57	4,28
3. Autoconfiança	,787	4,46	4,33	4,43	4,47
4. Autodesenvolvimento	,422	4,85	4,71	4,72	4,78
5. Autonomia	,076	4,54	4,43	4,35	4,13
6. Autorreflexão	,871	4,72	4,76	4,78	4,78
7. Compassividade	,302	4,72	4,52	4,69	4,63
8. Comunicação escrita	,549	4,21	4,12	4,03	4,03
9. Comunicação não-verbal	,715	4,49	4,33	4,38	4,44
10. Comunicação verbal	,327	4,72	4,55	4,69	4,72
11. Consciência cultural	,010*	4,69	4,50	4,73	4,47
12. Construção de parcerias	,486	4,59	4,52	4,60	4,44
13. Cooperação	,387	4,82	4,69	4,78	4,69
14. Cortesia	,314	4,69	4,50	4,65	4,56
15. Criatividade	,318	4,54	4,43	4,53	4,34
16. Dedicção	,373	4,67	4,57	4,70	4,56
17. Destemor	,301	4,23	4,10	4,33	4,25
18. Empatia	,029*	4,82	4,69	4,88	4,91
19. Empreendedorismo	,819	4,13	4,00	4,10	4,03
20. Escuta ativa	,144	4,79	4,74	4,88	4,84
21. Estabilidade e gestão emocional	,492	4,67	4,52	4,58	4,69
22. Ética	,392	4,82	4,71	4,82	4,88
23. Falar em público	,593	4,03	3,83	4,01	3,97
24. Flexibilidade	,534	4,51	4,36	4,49	4,50

25. Gestão de stress	,034*	4,64	4,26	4,51	4,44
26. Gestão de tempo	,114	4,59	4,26	4,40	4,34
27. Gestão e planeamento	,199	4,59	4,33	4,39	4,41
28. Imparcialidade	,117	4,64	4,50	4,72	4,69
29. Iniciativa e proatividade	,828	4,28	4,24	4,27	4,16
30. Integridade	,419	4,64	4,55	4,67	4,75
31. Inteligência emocional	,589	4,67	4,52	4,65	4,63
32. Lidar com a crítica	,872	4,49	4,40	4,49	4,47
33. Lidar com a incerteza	,372	4,41	4,24	4,41	4,47
34. Liderança	,615	4,18	4,05	4,22	4,16
35. Não-diretividade	,263	4,54	4,36	4,56	4,56
36. Negociação e gestão de conflitos	,127	4,36	4,33	4,53	4,47
37. Pensamento crítico	,047*	4,56	4,29	4,55	4,59
38. Pensamento estratégico	,452	4,36	4,26	4,35	4,16
39. Perseverança	,050	4,49	4,26	4,49	4,66
40. Pontualidade	,994	4,33	4,31	4,31	4,34
41. Resiliência	,088	4,54	4,43	4,65	4,69
42. Resolução criativa de problemas	,667	4,26	4,21	4,31	4,16
43. Responsabilidade	,325	4,64	4,55	4,72	4,66
44. Ser de confiança	,464	4,69	4,64	4,75	4,81
45. Tomada de decisão	,429	4,44	4,33	4,46	4,56
46. Trabalhar em equipa	,023*	4,87	4,67	4,87	4,88
47. Trabalhar sob pressão	,067	4,26	4,24	4,46	4,56
48. Transparência	,375	4,59	4,45	4,63	4,59

**Tabela 18.** Teste Scheffe

Variável dependente	(I) Região	(J) Região	Diferença média (I-J)	DP	Sig.	
Empatia	Norte	Centro	,130	,083	,484	
		LVT	-,054	,067	,884	
		Alentejo	-,086	,089	,818	
	Centro	Norte	-,130	,083	,484	
		LVT	-,185	,065	,049*	
		Alentejo	-,216	,088	,111	
	Lisboa e Vale do Tejo (LVT)	Norte	Norte	,054	,067	,884
			Centro	,185	,065	,049*
			Alentejo	-,031	,073	,980
		Alentejo	Norte	,086	,089	,818
			Centro	,216	,088	,111
			LVT	,031	,073	,980
Trabalhar em equipa	Norte	Centro	,205	,086	,129	
		LVT	,004	,070	1,000	
		Alentejo	-,003	,092	1,000	
	Centro	Norte	-,205	,086	,129	
		LVT	-,201	,068	,033*	

Lisboa e Vale do Tejo (LVT)	Alentejo	-,208	,091	,155
	Norte	-,004	,070	1,000
Alentejo	Centro	,201	,068	,033*
	Alentejo	-,007	,075	1,000
	Norte	,003	,092	1,000
	Centro	,208	,091	,155
	LVT	,007	,075	1,000

\*a diferença média é significativa ao nível ,05.

## 5.7. Discussão

O presente estudo exploratório foi desenvolvido em função de um objetivo principal, mais concretamente, estudar quais as *soft skills* pertinentes para o desempenho das funções do profissional de IPI, e de um conjunto de objetivos específicos, nomeadamente: a) identificar as 10 *soft skills* com maior nível de importância percebida; b) verificar se existe relação entre as *soft skills*; c) averiguar a existência de relação entre o nível de importância percebido de cada *soft skill* e o género; d) averiguar a existência de relação entre o nível de importância percebido de cada *soft skill* e a idade; e) averiguar a existência de relação entre o nível de importância percebido de cada *soft skill* e a formação base; f) averiguar a existência de relação entre o nível de importância percebido de cada *soft skill* e o tempo de serviço; e g) averiguar a existência de relação entre o nível de importância percebido de cada *soft skill* e o distrito. A discussão dos resultados alcançados será realizada em função destes objetivos.

A análise das *soft skills* revelou que as mesmas são consideradas como tendo um elevado nível de importância para os profissionais de IPI no desempenho das suas funções laborais, como evidenciado pelo facto de a pontuação média das mesmas se aproximar do nível de importância máximo. Isto vai ao encontro do referido por James e James (2004) e Robles (2012), que salientam o carácter fulcral das *soft skills* para a qualidade do desempenho.

No que diz respeito à observação dos valores da média e moda, estes permitem, precisamente, concluir que o nível de importância percebido tende a ser máximo, o que, consequentemente, ajuda a justificar a não normalidade da distribuição dos dados, uma vez que esta implicaria uma distribuição simétrica dos mesmos (Afonso & Nunes, 2019).

Neste estudo, foi possível identificar uma lista de 10 *soft skills* consideradas mais relevantes pelos profissionais que constituíram a amostra, esta lista é parcialmente

corroborada por estudos anteriores de carácter teórico que abordam as características do profissional de IPI, destacando competências como amigável (e.g. Carvalho et al., 2016), autorreflexão (e.g. Dunst et al., 1994), ser de confiança (e.g. Carvalho et al., 2016), empatia (e.g. Dunst et al., 2007), escuta ativa (e.g. Dunst., 2014) e trabalho em equipa (e.g. Fuertes, 2011); e por estudos realizados em que a amostra foi constituída unicamente por profissionais de IPI (Estrela, 2010; Matos & Pereira, 2011; Milheiriço & Seixas, 2016). Estes resultados assumem especial preponderância na relação de ajuda, uma vez que, em estudos anteriores (Coogole et al, 2013; Fordham et al, 2001; Pighini et al., 2014; Zheng et al., 2016; Ziviani et al., 2014), as famílias consideram que as *soft skills* supracitadas são fundamentais para uma intervenção bem-sucedida por parte do profissional de IPI.

Esta constatação vem, também, consolidar a conceção da IPI enquanto relação de ajuda centrada na família, uma vez que as três *soft skills* a que foi atribuído um maior nível de importância, mais concretamente empatia, escuta ativa e trabalho em equipa, são destacadas como algumas das competências que melhor caracterizam as relações desta natureza, potenciando substancialmente os seus resultados (Klass, 2008 citado por Carvalho et al., 2016; McWilliam, 2010, 2012).

No que respeita à relação entre as *soft skills* e o género, concluiu-se que não existem diferenças estatisticamente significativas, ou seja, verifica-se independência entre o género e o nível de importância percebida das *soft skills* consideradas, as quais são percecionadas como altamente relevantes. Contudo, estes resultados devem ter em conta a enorme discrepância entre o número de participantes do género masculino e feminino, sendo que este é substancialmente superior.

Relativamente à comparação entre faixas etárias no que respeita ao nível de importância percebido das *soft skills*, foram evidenciadas diferenças estatisticamente significativas. Este resultado vem, novamente, evidenciar a importância das *soft skills* consideradas na presente investigação, uma vez que só sendo de extrema relevância, o que pode constatar-se pela média da importância atribuída, poderiam permanecer adequadas ao longo do ciclo de vida, ainda que a importância das mesmas varie em função da idade dos profissionais.

Por outro lado, o estudo da relação entre as *soft skills* e a formação base dos profissionais, revelou que existem diferenças estatisticamente significativas em relação a

algumas destas competências. As diferenças verificam-se, sobretudo, na comparação entre os profissionais de Ciências de Educação e os profissionais de Ciências Sociais, sendo que os primeiros tendem a atribuir uma classificação mais elevada às competências, excetuando em relação à competência “trabalhar em equipa”, em que os profissionais de Ciências da Saúde tendem a atribuir maior importância que os profissionais de Ciências da Educação. Estes resultados poderão estar relacionados com o facto de a formação base ter tendência a orientar o desempenho dos profissionais de diferentes áreas, mesmo que o seu contexto de intervenção seja semelhante, como no caso dos profissionais de IPI, tal como referido por Mendes (2010). Ou seja, a respetiva formação base dos participantes poderá influenciar a valoração atribuída a cada *soft skill*, sendo que os profissionais, no desempenho das suas funções, poderão tender a seguir essa mesma valoração, investindo nas *soft skills* que consideram fundamentais e abdicando e/ou desinvestindo das restantes. Contudo, isto não constitui necessariamente um obstáculo, assumindo-se como uma virtude com vista à complementaridade do trabalho, uma vez que a superação dos diferentes obstáculos de um profissional de IPI e, conseqüentemente, o sucesso da sua intervenção exige uma atuação transdisciplinar entre profissionais com formações base muito distintas (Dunst, Trivette, Raab & Swanson, 2010).

A análise da relação entre as *soft skills* e o tempo de serviço permitiu concluir que, de forma geral, não existem diferenças estatisticamente significativas relativamente ao nível de importância percebida, o que vem corroborar a relevância das *soft skills* consideradas. As diferenças estatisticamente significativas, verificadas apenas ao nível da “inteligência emocional” e “transparência”, poderão derivar do facto de determinadas *soft skills* poderem adquirir diferente importância ao longo da carreira, em função da experiência adquirida e/ou da mudança de referenciais teóricos, sendo que a intervenção em IPI requer uma constante atualização. Isto vai ao encontro do referido por Sharma (2018), segundo o qual as *soft skills* poderão ser desenvolvidas com base na formação e treino, o que é corroborado por Ryan (2015), que salienta que poderão ser criadas oportunidades para aprender estas competências.

Por último, a relação entre *soft skills* e distrito das ELI dos profissionais inquiridos é onde se encontra o maior número de diferenças estatisticamente significativas. Contudo, essas não são todas passíveis de observar pela comparação das médias entre grupos, o que pode ser justificado pela elevada discrepância entre o número de profissionais da região de Lisboa e Vale do Tejo e as restantes regiões. Sendo que, os

profissionais pertencentes a ELI da região de Lisboa e Vale do Tejo tendem a atribuir classificações mais altas do que os profissionais das restantes regiões, sobretudo em relação aos profissionais da região Centro. As diferenças estatisticamente significativas podem, ainda, derivar das práticas efetivadas em cada ELI, o que, por sua vez, poderá estar relacionado com o funcionamento interno das mesmas, ou até com a constituição e formação base dos elementos das suas equipas, uma vez que podem ser adotadas diferentes práticas nas mais variadas ELI, embora o expectável fosse uma uniformização das práticas por todo o país, uma vez que se trata de uma temática bastante estudada e as equipas são conhecedoras das práticas ideais.

É ainda importante ressaltar que a parca literatura existente direcionada à importância das *soft skills* em IPI, condicionou a discussão de resultados e posterior relação com estudos anteriores.

## Capítulo 6. Considerações Finais

O presente estudo pretende ser pioneiro neste âmbito, uma vez que se verifica a total inexistência de estudos semelhantes, podendo revelar-se importante pois, a identificação das *soft skills* mais relevantes poderá assumir-se duplamente significativa: por um lado, a nível pessoal pode contribuir para que os profissionais realizem momentos de autoavaliação verificando em que medida possuem essas competências e, no caso de não estarem munidos das mesmas, delinearem estratégias para que as consigam desenvolver. Assim, a capacidade de autocrítica poderá contribuir para que os profissionais para além de se aprimorem, consigam ser mais versáteis e, desta forma, corresponder de forma mais eficaz às necessidades das crianças e respetivas famílias.

Por outro lado, a nível organizacional, poderá permitir a identificação de competências mais adequadas a ser desenvolvidas e, conseqüentemente, transmitidas através de formações deste âmbito, o que poderá ajudar a fundamentar mudanças no funcionamento das ELI. Desta forma, o presente estudo será relevante para a construção do perfil do profissional de IPI, uma vez que fornece evidências relativas a uma das componentes que o constitui – a dimensão relacional.

A empatia, a escuta ativa e o trabalho em equipa são as competências mais destacadas, sendo precisamente as que remetem para a importância da qualidade da relação de ajuda estabelecida com o público alvo para o sucesso da intervenção. Destaca-se a relevância da capacidade de se colocar no lugar do outro e entendê-lo profundamente, procurando compreender os seus pensamentos, sentimentos e comportamentos, ao passo que é manifestada por parte do profissional uma total disponibilidade para escutar as crianças e respetivas famílias e que estes se possam manifestar de forma espontânea e livre de crítica. O trabalho em equipa revela-se uma prática de elevada importância, quer pelo investimento do profissional, quer pelo investimento que o mesmo deverá solicitar às crianças e respetivas famílias, garantindo que estas participam ativamente e significativamente em todo o processo e, conseqüentemente, se consideram parte integrante de mudanças que se pretende que contribuam para uma qualidade de vida superior.

O facto de a maioria dos valores de correlação entre pares de variáveis se ter revelado significativo e em função do valor da média do nível de importância percebida das mesmas se aproximar do máximo, indicam que todas as *soft skills* integradas no

presente estudo tendem a ser consideradas determinantes pelos profissionais no desempenho das suas funções e, conseqüentemente, conferem credibilidade ao questionário elaborado e, mais concretamente, às definições construídas para cada *soft skill*.

A comparação do nível de importância percebida entre grupos veio consolidar a importância das *soft skills* consideradas, sendo que existem diferenças estatisticamente significativas. Contudo, estas são residuais, sobressaindo, principalmente, o facto de serem consideradas transversalmente relevantes, independentemente de a comparação ser relativa ao género, idade, formação base, tempo de serviço ou distrito.

Não obstante, o presente estudo apresenta algumas limitações, as quais poderão ter influenciado os resultados obtidos, nomeadamente: a discrepância entre o número de participantes do género masculino e feminino, sendo este substancialmente superior; após a recodificação, não ser possível distribuir os participantes de forma equitativa pelos vários grupos; não há informação sobre a garantia de que as *soft skills* às quais foi atribuída maior relevância neste estudo são, de facto, as que os profissionais adotam na sua prática profissional, uma vez que estes as poderão ter classificado baseando a sua avaliação nas práticas ideais em IPI e não nas práticas típicas, sendo que os estudos comprovam que existe alguma discrepância entre estas (e.g. Augusto, Aguiar & Carvalho, 2013).

Em futuros estudos neste âmbito, poderá ser importante analisar a aplicação destas *soft skills* na prática profissional em IPI, tendo em consideração que a presença das mesmas se assume determinante para uma intervenção bem-sucedida. Poderá, ainda, o presente estudo ser alvo de replicação, devendo para isso, garantir-se que as características dos participantes permitam uma maior equidade entre grupos, para que os resultados da comparação dos mesmos sejam mais exatos. Sugere-se, também, que sejam elaborados estudos semelhantes noutras áreas de intervenção em que sejam providenciadas relações de ajuda, a fim de obter uma análise global das *soft skills* neste tipo de organizações.

Considerando os resultados da presente investigação, de futuro é essencial a abordagem das *soft skills* na formação dos profissionais, destacando as presentes numa relação de ajuda, sendo indispensável a definição de um perfil de *soft skills* do profissional de IPI. Propõe-se, então, que estas ações contemplem a participação ativa

e reflexiva dos técnicos, o que alicerçado a experiências contínuas de suporte e apoio nos contextos laborais em que é realizado trabalho em equipa, contribui para que os mesmos tenham a possibilidade de rever e/ou renovar os seus conhecimentos e competências, algo necessário e fulcral no processo de mudança e reestruturação das suas práticas.

Em suma, é fundamental analisar a perceção que os profissionais têm relativamente às *soft skills* que devem nortear o seu desempenho e que se vão desenvolvendo, consolidando e aprimorando ao longo do tempo, com base quer nos referenciais teóricos, quer na sua experiência no terreno junto de crianças e famílias apoiadas em IPI. Desta forma, é possível dotar os profissionais de mais ferramentas, contribuindo para que sejam mais qualificados, diferenciados e conscientes e, assim, diminuir o fosso entre o profissional “que se é”, e o profissional “que se pretende ser”. A maior capacitação dos profissionais de IPI favorece os próprios, ao contribuir para que sejam mais confiantes e autónomos relativamente às decisões relacionadas com a intervenção, e assegura os direitos e a satisfação das necessidades das crianças e famílias, fornecendo assim as bases para uma intervenção responsável, assertiva e confiável. Assim, as competências não-técnicas do profissional de IPI determinam em grande escala o sucesso da intervenção com as crianças e respetivas famílias, sendo, também, por isso, importante dar continuidade a esta linha de investigação, a qual favorece o conhecimento da realidade dos profissionais e contribui em larga escala para o aperfeiçoamento das práticas típicas em Intervenção Precoce na Infância.

## Referências Bibliográficas

- Afonso, A. & Nunes, C. (2019). *Probabilidades e estatística: Aplicações e soluções em SPSS*. Portugal: Universidade de Évora.
- Almeida, I. C. (2004). Intervenção precoce: Focada na criança ou centrada na família e na comunidade? *Análise Psicológica*, 22(1), 65-72.
- Almeida, I. C., Carvalho, L., Ferreira, V., Grande, C., Lopes, S., Pinto, A. I., Portugal, G., Santos, P. & Serrano, A. M. (2011). Práticas de intervenção precoce baseadas nas rotinas: Um projecto de formação e investigação. *Análise Psicológica*, 29(1), 83-98.
- Augusto, H., Aguiar, C., & Carvalho, L. (2013). Práticas atuais e ideais em Intervenção Precoce no Alentejo: perceções dos profissionais. *Análise Psicológica*, 31(1), 49-68.
- Bairrão, J., & Almeida, I. C. (2003). Questões actuais em intervenção precoce. *Psicologia*, 17(1), 15-29.
- Boavida, J., Espe-Sherwindt, M. & Borges, L. (2000). Community-based early intervention: The Coimbra Project (Portugal). *Child: Care, Health and Development*, 26(5), 343-354. doi:10.1046/j.1365-2214.2000.00138.x
- Boer, C., & Coady, N. (2007). Good helping relationships in child welfare: learning from stories of success. *Child and Family Social Work*, 12, 32-42. doi: 10.1111/j.1365-2206.2006.00438.x
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology*, (6th ed., Vol. 1, pp.793-828). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Bruder, M. B., & Dunst, C. J. (2005). Personnel preparation in recommended early intervention practices: Degree of emphasis across disciplines. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(1), 25-33.

- Carbone, P. P., Brandão, H. P., & Leite, J. B. D. (2009). *Gestão por Competências e Gestão do Conhecimento* (3ª ed.). Rio de Janeiro: FGV.
- Carpenter, B. (2007). The impetus for family-centred early childhood intervention. *Child: Care, Health and Development*, 33(6), 664-669.
- Carvalho, L., Almeida, I., Felgueiras, I., Leitão., S., Boavida, J., Santos., P. C., ... Franco, V. (2016). *Práticas recomendadas em intervenção precoce na infância: Um guia para profissionais*. Coimbra: ANIP.
- Ceartil, M. (2016). *Gestão e Desenvolvimento de Competências* (2ª ed.) Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Coogle, C. G., Guerette, A. R., & Hanline, M. F. (2013). Early Intervention Experiences of Families of Children with an Autism Spectrum Disorder: A Qualitative Pilot Study. *Early Childhood Research & Practice*, 15(1).
- Cruz, A.I., Fontes, F., & Carvalho, M.L. (2003). *Avaliação da Satisfação das Famílias apoiadas pelo PIIP: Resultados da aplicação da escala*. ESFIP. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Cunha, M. P., Rego, A., Campos e Cunha, R., & Neves, P. (2014). *Manual de comportamento organizacional e gestão*. Lisboa: Editora RH.
- Decreto Lei no 281/2009 de 6 de outubro do Ministério da Saúde*. Diário da República Eletrónico: I série, No 281(2009). Obtido em 20 de maio de 2020, de <https://dre.pt/application/file/728429>.
- Decreto Lei no 981/99 de 19 de outubro do Ministério da Educação, Ministério da Saúde e Ministério do Trabalho e da Solidariedade*. Diário da República Eletrónico: II série, No 244(1999). Obtido em 1 de novembro de 2019, de <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/281/2009/10/06/p/dre/pt/html>
- Deepa, S., Seth, M. (2013). Do Soft Skills Matter? - Implications for Educators Based on Recruiters' Perspective. *IUP Journal of Soft Skills*, 7(1), 7.
- Dempsey, I., & Dunst, C. J. (2004). Helpgiving styles and parent empowerment in families with a young child with a disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 29(1), 40-51.

- DGS (2020). *Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância*. Retirado de <https://www.dgs.pt/sistema-nacional-de-intervencao-precoce-na-infancia/introducao.aspx>
- Drake, B. (1994) Relationship competencies in child welfare services. *Social Work*, 39, 595–602. doi:10.1093/sw/39.5.595
- Dunst, C. J. & Trivette, C. M. (1994). What is effective helping. In C. J. Dunst, C. M. Trivette, & A. G. Deal, (Eds), *Supporting and strengthening families – Methods, strategies and practices* (pp.162-170). Cambridge: Brookline Books.
- Dunst, C. J. (1985). Rethinking early intervention. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 5(1-2), 165–201. doi:10.1016/s0270-4684(85)80012-4
- Dunst, C. J. (1998). Corresponsabilização e Práticas de Ajuda que se Revelam Eficazes no Trabalho com Famílias. In L. M. Correia & A. M. Serrano (Eds). *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce: Das Práticas Centradas na Criança às Práticas Centradas na Família* (pp. 123-138). Porto: Porto Editora
- Dunst, C. J. (2000). Revisiting “Rethinking Early Intervention”. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(2), 95-104.
- Dunst, C. J. (2002). Family-Centered Practices: Birth Through High School. *The Journal of Special Education*, 36(3), 141–149. doi:10.1177/00224669020360030401
- Dunst, C. J. (2006). Parent – Mediated Everyday Child Learning Opportunities: I. Foundations and Operationalization. *CASEinPoint*, 2(2), 1-10.
- Dunst, C. J. (2014). *Family-centered practices: What are they and why should you care?* Comunicação apresentada em Fraser Region Training Event, Surrey, British Columbia. Retirado de: [http://puckett.org/presentations/Family\\_Centered\\_Practices\\_What\\_Are%20They\\_Why\\_Should\\_Care.pdf](http://puckett.org/presentations/Family_Centered_Practices_What_Are%20They_Why_Should_Care.pdf).
- Dunst, C. J., & Bruder, M. B. (2002). Valued Outcomes of Service Coordination, Early Intervention, and Natural Environments. *Exceptional Children*, 68(3), 361–375. doi:10.1177/001440290206800305

- Dunst, C. J., Boyd, K., Trivette, C. M., & Hamby, D. W. (2002). Family-Oriented Program Models and Professional Helpgiving Practices. *Family Relations*, 51(3), 221–229. doi:10.1111/j.1741-3729.2002.00221.x
- Dunst, C. J., Bruder, M. B., & Espe-Sherwindt, M. (2014). Family Capacity-Building in Early Childhood Intervention: Do Context and Setting Matter?. *School Community Journal*, 24(1), 37-48.
- Dunst, C. J., Bruder, M. B., Trivette, C. M., Hamby, D., Raab, M., & McLean, M. (2001). Characteristics and consequences of everyday natural learning opportunities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21, 68–92.
- Dunst, C. J., Raab, M., Trivette, C. M., & Swanson, J. (2010). Community-Based Everyday Child Learning Opportunities. In R. A. McWilliam (Ed.), *Working with families of young children with special needs* (60-92). Nova Iorque: The Guilford Press.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M. & Hamby, D. W. (2007). Meta-analysis of family-centered helpgiving practices research. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(4), 370-378. doi: 10.1002/mrdd.20176
- Dunst, C. J., Trivette, C. M. Davis, M. & Cornwell, J. (1994). Characteristics of effective helpgiving practices. In C. J. Dunst, C. M. Trivette, & A. G. Deal, (Eds), *Supporting and strengthening families – Methods, strategies and practices* (171-186). Cambridge: Brookline Books.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., & LaPointe, N. (1992). Toward clarification of the meaning and key elements of empowerment. *Family Science Review*, 5(1/2), 111–130.
- Dunst, C.J., Trivette, C., & Deal, A. (1988). *Enabling & Empowering Families. Principles and Guidelines for Practice*. Cambridge: Brookline Books, Inc.
- Dunst, C. J., Raab, M., Trivette, C. M., & Swanson, J. (2010). Community-based everyday child learning opportunities. In R. A. McWilliam (Ed.). *Working with families of young children with special needs* (60-92). New York: Guilford Press.
- Espe-Sherwindt, M. (2008). Family-centred practice: collaboration, competency and evidence. *Support of Learning*, 23(3), 136-143.

- Evans, C., Gbadamosi, G., Wells, J., & Scott, I. (2012). Balancing the Yin and Yang: the role of universities in developing softer skills in accountancy. *Industry and Higher Education*, 26(1), 63-70.
- Felgueiras, I. & Bairrão, J. (1991). Um Modelo de Intervenção Precoce: O Programa Portage para Pais. *Revista Científica Nacional Noesis*, 20, 38-42.
- Felgueiras, I. (2000). Perspectivas actuais sobre intervenção precoce: relato do simpósio 'Excellence in early childhood intervention'. *Cadernos CEACF*, 15/16, 1-23.
- Fernandes, J. B. (2016). Intervenção Precoce em Portugal: do Projeto Integrado de Intervenção Precoce do Distrito de Coimbra (PIIP) ao Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI). *Saúde Infantil*, 38(1), 3-4.
- Fordham, L., Gibson, F., & Bowes, J. (2011). Information and professional support: key factors in the provision of family-centred early childhood intervention services. *Child: care, health and development*, 38(5), 647-653. doi:10.1111/j.1365-2214.2011.01324.x
- Franco, V. & Apolónio, A. M. (2008). *Avaliação do impacto da Intervenção Precoce no Alentejo: criança, família e comunidade*. Évora: Administração Regional de Saúde do Alentejo, Instituto Público.
- Franco, V. (2015). *Introdução à Intervenção Precoce no desenvolvimento da criança: com a família, na comunidade, em equipe*. Edições Aloendro.
- Fuertes, M. & Luis, H. (2014). Vinculação, práticas educativas na primeira infância e intervenção precoce. *Revista Interações*, 30(10), 1-7. doi: 10.25755/int.4023
- Fuertes, M. (2011). Intervenção Precoce na linha de horizonte das famílias. In M. Fuertes, C. Nunes & J. Rosa (Ed.), *Evidências em Intervenção Precoce (9-17)*. Lisboa: CIED.
- Gronita, J., Bernardo, A. C., Marques, J., Matos, C., & Pimentel, J. (2011). *Intervenção precoce: o processo de construção de boas práticas: relatório final*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Heckman, J. J. & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour economics*, 19(4), 451-464.

- Hill, M. M. & Hill, A. (2005). *Investigação por Questionário* (2ªed.). Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Hurrell, S. A., Scholarios, D., & Thompson, P. (2013). More than a ‘humpty dumpty’ term: Strengthening the conceptualization of soft skills. *Economic and Industrial Democracy*, 34(1), 161-182.
- James, R. F. & James, M. L. (2004). Teaching career and technical skills in a “mini” business world. *Business Education Forum*, 59(2), 39-41.
- Klaus, P. (2010). Communication breakdown. *California Job Journal*, 28, 1-9.
- Lambert, M.J. & Ogles, B.M. (2004) The efficacy and effectiveness of psychotherapy. In M. J. Lambert (Ed.), *Bergin and Garfield’s Handbook of Psychotherapy and Behavior Change*, (pp. 139–193). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Lee, C. D., & Ayón, C. (2004). Is the Client-Worker Relationship Associated with Better Outcomes in Mandated Child Abuse Cases? *Research on Social Work Practice*, 14(5), 351–357. doi:10.1177/1049731504265833
- Machado, M. A. M. (2019). Perspetivas de famílias sobre as práticas de Intervenção Precoce na Infância: o que nos diz a literatura. *Revista Educação Especial*, 32. doi: 10.5902/1984686X29789
- Machado, M. A. M., Santos, P. Â. C. H., & Espe-Sherwindt, M. (2017). Envolvimento Participativo de Famílias no Processo de Apoio em Intervenção Precoce na Infância. *Saber & Educar: Contornos da educação inclusiva na perspectiva da lei e das respostas educativas*, 23, 122-137.
- Matos, S., & Pereira, A. P. D. S. (2011). O perfil de competências do profissional de Intervenção Precoce: contributos e perspetivas dos profissionais. *CIED – Textos em volumes de atas de encontros científicos nacionais e internacionais*.
- McBride, S. L., Brotherson, M. J., Joanning, H., Whiddon, D., & Demmitt, A. (1993). Implementation of Family-Centered Services. *Journal of Early Intervention*, 17(4), 414–430.
- McWilliam, R.A. (2010). *Routines-based early intervention: Supporting young children and their families*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.

- McWilliam, R. A. (2012). *Trabalhar com as Famílias de Crianças com Necessidades Especiais*. Porto: Porto Editora.
- Mendes, E. (2010). *Avaliação da qualidade em intervenção precoce: Práticas no distrito de Portalegre*. (Tese de doutoramento não publicada). Universidade do Porto, Portugal.
- Milheiro, A., & Seixas, S. R. (2016). Humanidade em Intervenção Precoce na Infância. *Interações*, 12(41), 12-27.
- Mintzberg, H. (2004). *Managers Not MBAs: A Hard Look at the Soft Practice of Managing and Management Development*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Mitchell, G. W., Skinner, L. B., & White, B. J. (2010). Essential Soft Skills for Success in the Twenty-First Century Workforce as Perceived by Business Educators. *Delta Pi Epsilon Journal*, 52(1), 43-53.
- Mitchell, G., Pritchett, C., & Skinner, L. (2013). The importance of the integration of soft skills into the curriculum as identified by MBA students. *Academy of Business Research Journal*, 1, 90-105.
- Nealy, C. (2005). Integrating soft skills through active learning in the management classroom. *Journal of College Teaching & Learning*, 2(4), 1-6.
- Neves, J. G., Garrido, M. V., & Simões, E. (2015). *Manual de competências pessoais, interpessoais e instrumentais - Teoria e prática*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Orlinsky, D. E., Ronnestad, M. H. & Willutzki, U. (2004) Fifty years of psychotherapy process-outcome research: continuity and change. In M. J. Lambert (Ed.), *Bergin and Garfield's Handbook of Psychotherapy and Behavior Change*, (pp. 307-389). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Pennell, J., Burford, G., Connolly, M., & Morris, K. (2011). Taking child and family rights seriously: Family engagement and its evidence in child welfare. *Child Welfare*, 90(4), 9.
- Pereira, A. P. S. & Serrano, A. M. (2010). Intervenção Precoce em Portugal: evidências e consequências. *Inclusão*, 10, 101-120.

- Pérez, M. C. (2012). La familia, principal protagonista de los centros de desarrollo infantil y atención temprana. *EDETANIA: estudios y propuestas socio-educativas*, 41, 129-141.
- Pighini, M. J., Goelman, H., Buchanan, M., Schonert-Reichl, K., & Brynelsen, D. (2014). Learning from parents' stories about what works in early intervention. *International Journal of Psychology*, 49(4), 263–270. doi: 10.1002/ijop.12024
- Pimentel, J. V. Z. D. S. (2005). *Intervenção focada na família: Desejo ou realidade: Percepções de pais e profissionais sobre as práticas de apoio precoce a crianças com necessidades educativas especiais e suas famílias*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Rainsbury, E., Hodges, D. L., Burchell, N., & Lay, M. C. (2002). Ranking workplace competencies: Student and graduate perceptions. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 3(2), 8-18.
- Roberts, B. W., Walton, K. E., & Viechtbauer, W. (2006). Patterns of mean-level change in personality traits across the life course: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 132(1), 1–25. doi:10.1037/0033-2909.132.1.1
- Robles, M. M. (2012). Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business Communication Quarterly*, 75(4), 453-465.
- Rogers, C. (1961). *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Moraes Editores.
- Ryan, J. (2015). The Hard Truth About Soft Skills. *The Actuary Magazine*, 11(6), 16-19.
- Sameroff, A. J., & Fiese, B. H. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention. In Shonkoff, J. P., & Meisels, S. J. (Eds.), *Handbook of early childhood intervention*, (135-159). Cambridge: Cambridge University Press.
- Serrano, A. M. (2007). *Redes sociais de apoio e sua relevância para a intervenção precoce*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Shakir, R. (2009) Soft skills at the Malaysian institutes of higher learning. *Asia Pacific Education Review*, 10, 309-315.

- Shearer, M. S., & Shearer, D. E. (1972). The Portage Project: A Model for Early Childhood Education. *Exceptional Children*, 39(3), 210–217. doi:10.1177/001440297203900304
- Simeonsson, R., Huntington, G., McMillen, J., Haugh-Dodds, A., Halperin, D., Zipper, I., Leskinen, M., & Langmeyer, D. (1996). *Services for young children and families: Evaluating intervention cycles. Infants & young children*, 9(2), 31-42.
- Simões, J. F. F. L., Fonseca, M. J., & Belo, A. P. (2006). Relação de ajuda: horizontes de existência. *Revista de Enfermagem Referência*, 2(3), 45-54.
- Smith, L. (2007). Teaching the intangibles. *T+D*, 61(10), 23-25.
- Soriano, J. M. (2014). *Manual de relación de ayuda integrativa*. Sevilla: Punto Rojo Libros, S. L.
- Swiatkiewicz, O. (2014). Competências transversais, técnicas ou morais: um estudo exploratório sobre as competências dos trabalhadores que as organizações em Portugal mais valorizam. *Cadernos EBAPE.BR*, 12(3), 663-687.
- Teixeira, A. P. P., & Luz, A. S. (2014). A importância das competências organizacionais: uma análise da percepção de gestores. *Diálogo, Canoas*, 26, 111-120.
- Woodruffe, C. (1993). What is meant by a competency? *Leadership & organization development journal*, 14(1), 29-36.
- Zheng, Y., Maude, S. P., Brotherson, M. J., & Merritts, A. (2016). Early Childhood Intervention in China from the Families' Perspective. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(4), 431-449. doi: 10.1080/1034912X.2015.1124988.
- Ziviani, J., Darlington, Y., Feeney, R., Rodger, S., & Watter, P. (2014). Early intervention services of children with physical disabilities: Complexity of child and family needs. *Australian Occupational Therapy Journal*, 61(2), 67–75. doi: 10.1111/1440-1630.12059.

## **Anexos**

## Anexo I

### Questionário do estudo preliminar

Exm(a). Sr(a). Dr(a).,

*O meu nome é Leonor Vaz e estou a realizar a minha Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica, na Universidade de Évora (com a orientação dos Professores Vítor Franco e Sandrina Leal) sobre “Soft Skills e relação de ajuda: Competências dos profissionais de Intervenção Precoce na Infância”. O nosso objectivo é investigar a importância das competências não técnicas, Soft Skills, nos profissionais de Intervenção Precoce que integram as Equipas Locais do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância.*

*Dada a sua experiência nesta área, queremos pedir a sua colaboração na avaliação prévia e validação do questionário sobre Soft Skills que pretendemos posteriormente utilizar com os profissionais das ELIs.*

*O objetivo desta avaliação é procurar ver quais as Soft Skills que se adequam à prática da Intervenção Precoce bem como a clareza do questionário. Assim, pedimos-lhe o favor de preencher o questionário que se segue.*

*Estamos disponíveis para qualquer questão e esclarecimento e agradecemos, desde já, a sua colaboração.*

## QUESTIONÁRIO SOFT-SKILLS E INTERVENÇÃO PRECOCE

As *soft skills* têm merecido especial relevo por parte de investigadores e empregadores, pois não basta apenas *saber-fazer* (competências técnicas), o *saber-ser* é cada vez mais valorizado. **Por soft skills entenda-se: as competências, traços de personalidade, atitudes e habilidades comportamentais, pessoais e interpessoais essenciais para o desenvolvimento pessoal e sucesso no trabalho.** São competências não-técnicas, necessárias para o desenvolvimento da carreira, transversais na medida em que contribuem para um desempenho eficaz em diferentes situações profissionais, sendo transferíveis de um contexto para o outro ao longo da vida. Em suma, trata-se de competências pessoais relevantes para o desempenho eficaz das funções de trabalho.

De seguida, apresenta-se uma lista de *soft skills* que podem ser importantes na prática da Intervenção Precoce, recolhidas com base em literatura existente. Para cada uma apresentamos uma breve descrição de modo a tornar mais fácil a sua resposta.

Pedimos que classifique, numa escala de 1 a 5, cada uma das *soft skills* consoante a **clareza** (adequação e objetividade) e **pertinência** (importância para o exercício das funções de profissional de IPI) do conceito e respetiva definição, com base na seguinte escala:

- 1 – nada claro/nada pertinente
- 2 – pouco claro/pouco pertinente
- 3 – parcialmente claro/parcialmente pertinente

- 4 – muito claro/muito pertinente  
 5 – totalmente claro/totalmente pertinente

<b>Soft Skills</b>	<b>Definição</b>	<b>Clareza (1 a 5)</b>	<b>Pertinência (1 a 5)</b>
<b>1. Amigável</b>	Ser gentil e acessível, sorrir, cumprimentar e demonstrar preocupação para com os outros		
<b>2. Atitude positiva</b>	Ser otimista, entusiasta, encorajador		
<b>3. Autoconfiança</b>	Ter confiança nas suas competências, ser capaz de as afirmar perante os outros		
<b>4. Autodesenvolvimento</b>	Ter vontade contínua de aprender e capacidade de criar os resultados desejados, adotando novos padrões e formas expansivas de pensar		
<b>5. Autonomia</b>	Capacidade de decidir sobre as suas próprias ações		
<b>6. Autorreflexão</b>	Capacidade para refletir sobre o próprio desempenho laboral, ações e comportamentos		
<b>7. Comunicação escrita</b>	Habilidade para expressar ideias eficazmente e transmitir informação apropriada através da palavra escrita		
<b>8. Comunicação não-verbal</b>	Ter capacidade para manifestar as expressões corporais em consonância com a linguagem verbal		
<b>9. Comunicação verbal</b>	Praticar uma comunicação assertiva, transmitindo mensagens verbais claras		
<b>10. Compassividade</b>	Ser compassivo, sensível ao sofrimento; capacidade de reconhecer e atender às dificuldades dos outros		
<b>11. Confiança moral</b>	Valorizar a confiança e a lealdade dentro da equipa		
<b>12. Consciência cultural</b>	Apreciar a diversidade da equipa (idioma, cultura, género, ideologias)		
<b>13. Conscienciosidade</b>	Capacidade para se esforçar e possuir perseverança necessária para concluir as tarefas com êxito		
<b>14. Construção de relações de trabalho externas</b>	Estabelecer e manter relacionamentos benéficos externos à equipa, formando parcerias úteis com pessoas de outras organizações e serviços		
<b>15. Cooperação</b>	Capacidade para dar o seu contributo de forma a complementar o trabalho dos outros		
<b>16. Cortesia</b>	Ter boas maneiras, regras de comportamento social e educação		
<b>17. Criatividade e inovação</b>	Capacidade para pensar, iniciar e gerir mudanças significativas na organização		

<b>18. Dedicção</b>	Mostrar compromisso e dedicação àquilo que faz		
<b>19. Destemor</b>	Não ter medo de tentar algo novo, sair da zona de conforto e aproveitar novas oportunidades		
<b>20. Empatia</b>	Capacidade para se colocar no lugar do outro e entendê-lo, procurando compreender os seus pensamentos, sentimentos e comportamentos		
<b>21. Empreendedorismo</b>	Realiza ações ou idealiza novos métodos, por iniciativa própria, com o objetivo de desenvolver e dinamizar quaisquer atividades da organização		
<b>22. Escuta ativa</b>	Capacidade para escutar atentamente proporcionando aos outros um espaço em que se possam manifestar de forma espontânea, sem crítica ou julgamento		
<b>23. Estabilidade e gestão emocional</b>	Capacidade para controlar as próprias emoções, reagindo de forma estável e previsível às situações, sem mudanças bruscas de humor		
<b>24. Ética</b>	Conduta regulada por princípios éticos adequados ao local de trabalho		
<b>25. Falar em público</b>	Ser capaz de transmitir conteúdos orais de forma eficaz e eficiente		
<b>26. Flexibilidade</b>	Capacidade de adaptação a novas situações; ser aberto à mudança		
<b>27. Gestão e planeamento</b>	Capacidade para definir antecipadamente ações, com vista a alcançar os objetivos; organização e controlo de recursos		
<b>28. Gestão de stress</b>	Capacidade para lidar com situações stressantes utilizando os recursos adequados		
<b>29. Gestão de tempo</b>	Ter comportamentos que visam alcançar um uso efetivo do tempo		
<b>30. Imparcialidade</b>	Ser capaz de não favorecer alguém em detrimento de outrem; ser livre de julgamentos		
<b>31. Influência e persuasão</b>	Capacidade de influenciar as atitudes, crenças e comportamentos dos outros na direção desejada		
<b>32. Iniciativa e proatividade</b>	Ter iniciativa em propor e realizar atividades; acrescentar valor à organização		
<b>33. Integridade</b>	Respeitar os seus valores pessoais e agir com veracidade		
<b>34. Inteligência emocional</b>	Capacidade de reconhecer os seus próprios sentimentos e dos outros, e utilizá-los para orientar os pensamentos e ações		
<b>35. Lidar com a crítica</b>	Capacidade para gerir as críticas e assumi-las como uma forma de melhorar a sua prática		

<b>36. Lidar com a incerteza</b>	Capacidade para lidar com mudanças inesperadas		
<b>37. Liderança</b>	Capacidade de influenciar, inspirar e motivar os outros a alcançar resultados e promover um forte desejo de sucesso entre os membros da equipa		
<b>38. Motivação</b>	Conjunto de forças intrínsecas e extrínsecas que moldam o comportamento de trabalho, determinando a sua forma, direção, intensidade e duração		
<b>39. Negociação e gestão de conflitos</b>	Atividade baseada em comunicação através da qual as partes tentam criar entendimentos que definem a natureza da sua interdependência futura		
<b>40. Pensamento crítico</b>	Capacidade de levantar questões vitais de forma clara e precisa, reunir informações relevantes e definir objetivos, com o intuito de obter conclusões fundamentadas e tomar decisões assertivas		
<b>41. Pensamento estratégico</b>	Capacidade de pensar num cenário geral, sendo capaz de ter uma visão a longo prazo e oferecer diferentes possibilidades		
<b>42. Pontualidade</b>	Rigor no cumprimento de horários		
<b>43. Resiliência</b>	Processo dinâmico de adaptação positiva perante a ocorrência de adversidades		
<b>44. Resolução criativa de problemas</b>	Ser capaz de aplicar melhores práticas a fim de criar novas soluções		
<b>45. Responsabilidade</b>	Cumprir as tarefas que lhe são atribuídas		
<b>46. Ser de confiança</b>	Ser fiável, transmitir confiabilidade		
<b>47. Tomada de decisão</b>	Capacidade para tomar decisões racionais e sólidas com base na consideração dos factos e alternativas disponíveis		
<b>48. Trabalhar em equipa</b>	Capacidade para colaborar com os outros para alcançar objetivos comuns; potenciar um clima de confiança, respeito e comunicação clara e aberta entre os membros		
<b>49. Trabalhar sob pressão</b>	Capacidade de trabalhar eficazmente em situações de stress; lidar com elevada carga cognitiva e emocional		
<b>50. Transparência</b>	Capacidade para ser claro, objetivo e real		

## Anexo II

### Questionário para os Profissionais das ELI

# Soft Skills e relação de ajuda: Competências dos profissionais de Intervenção Precoce na Infância

A presente investigação, realizada no âmbito do Mestrado em Psicologia Clínica na Universidade de Évora, tem como objetivo estudar a importância das competências não técnicas, soft skills, dos profissionais de Intervenção Precoce que integram as Equipas Locais do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância. Assim, pede-se a sua colaboração para participar neste estudo.

O preenchimento do questionário demora cerca de 5 minutos. Considera-se importante realçar que a participação nesta investigação é de carácter voluntário, assegurando-se o total anonimato e confidencialidade das respostas. Os dados obtidos serão unicamente utilizados para fins académicos e respetivas publicações.

Qualquer contacto para pedido de informação ou sugestão poderá ser realizado via e-mail: [aleonorcvaz@gmail.com](mailto:aleonorcvaz@gmail.com)

Agradecemos, desde já, a sua colaboração e disponibilidade.

Leonor Vaz  
Sandrina Leal  
Vitor Franco

\*Obrigatório

\*

Declaro que tomei conhecimento e aceito os termos do presente estudo.

#### Questionário Sociodemográfico

Primeiramente, pedimos-lhe, por favor, que responda ao seguinte questionário sociodemográfico, para fins de caracterização da amostra.

Sexo \*

- Feminino  
 Masculino

Idade \*

A sua resposta \_\_\_\_\_

Formação base \*

Selecionar ▼

Se, na pergunta anterior, respondeu "outra" por favor indique qual

A sua resposta \_\_\_\_\_

Distrito da ELI onde desempenha funções \*

Selecionar ▼

Tempo de trabalho em Intervenção Precoce na Infância \*

Por favor, indique o tempo de trabalho em anos. Caso a sua experiência não perfaça o total de 1 ano, indique o tempo em meses, referindo.

A sua resposta \_\_\_\_\_

## Questionário de Soft Skills

As *Soft Skills* têm merecido especial relevo por parte de investigadores e empregadores, pois não basta apenas saber-fazer (competências técnicas), o saber-ser é cada vez mais valorizado. Por *Soft Skills* entenda-se: as competências, traços de personalidade, atitudes e habilidades comportamentais, pessoais e interpessoais essenciais para o desenvolvimento pessoal e sucesso no trabalho. São competências não-técnicas, necessárias para o desenvolvimento da carreira, transversais na medida em que contribuem para um desempenho eficaz em diferentes situações profissionais, sendo transferíveis de um contexto para o outro ao longo da vida. Em suma, trata-se de competências pessoais relevantes para o desempenho eficaz das funções de trabalho.

De seguida, é apresentada uma lista de soft skills que podem ser importantes na prática profissional da Intervenção Precoce. Para cada uma apresentamos uma breve descrição de modo a tornar mais fácil a sua resposta.

Pede-se que classifique de 1 a 5 (em que 1 significa "nada importante" e 5 significa "extremamente importante") cada uma das *Soft Skills* que se segue, de acordo com a sua opinião e experiência relativamente à importância de cada uma para o exercício das funções dos profissionais de IPI.

Considere que não existem respostas certas ou erradas, assim, solicita-se que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões.

1 - Nada importante      2 - Ligeiramente importante      3 - Moderadamente importante      4 - Muito importante      5 - Extremamente importante

<b>Amistoso</b> - Ser gentil e acessível, sorrir, cumprimentar e demonstrar preocupação para com os outros	<input type="radio"/>				
<b>Atitude positiva</b> - Ser otimista, entusiasta, encorajador	<input type="radio"/>				
<b>Autoconfiança</b> - Ter confiança nas suas competências, ser capaz de se afirmar perante os outros	<input type="radio"/>				
<b>Autodesenvolvimento</b> - Ter vontade contínua de aprender e capacidade de criar os resultados desejados, adotando novos padrões e formas expansivas de pensar	<input type="radio"/>				
<b>Autonomia</b> - Capacidade de decidir sobre as suas próprias ações	<input type="radio"/>				
<b>Autorreflexão</b> - Capacidade para refletir sobre o próprio desempenho, ações e comportamentos	<input type="radio"/>				
<b>Compassividade</b> - Capacidade de reconhecer e atender às dificuldades e sofrimento dos outros	<input type="radio"/>				
<b>Comunicação escrita</b> - Habilidade para expressar ideias eficazmente e transmitir informação apropriada através da palavra escrita	<input type="radio"/>				
<b>Comunicação não-verbal</b> - Ter capacidade para manifestar as expressões corporais em consonância com a linguagem verbal	<input type="radio"/>				

**Comunicação verbal -**

Praticar uma comunicação assertiva, transmitindo mensagens verbais claras

**Consciência cultural -**

Aprecia e respeita a diversidade (idioma, cultura, género, ideologias) das pessoas com quem trabalha

**Construção de****parcerias -**

Estabelecer e manter relações de trabalho externas à equipa, formando parcerias úteis com pessoas de outras organizações e serviços

**Cooperação -**

Colaborar construtivamente e partilhar conhecimento com os outros

**Cortesia** - Ter boas maneiras, regras de comportamento social e educação

**Criatividade -**

Capacidade para pensar, criar e gerir mudanças significativas no seu trabalho

**Dedicação** - Mostrar compromisso e envolvimento naquilo que faz

**Destemor** - Não ter medo de tentar algo novo, sair da zona de conforto e aproveitar novas oportunidades

**Empatia** - Capacidade para se colocar no lugar do outro e entendê-lo, procurando compreender os seus pensamentos, sentimentos e comportamentos

**Empreendedorismo** - Capacidade de idealizar e colocar em prática novos projetos, métodos ou ações por iniciativa própria

**Escuta ativa** - Capacidade para escutar atentamente os outros, permitindo que se possam manifestar de forma espontânea, sem crítica ou julgamento

**Estabilidade e gestão emocional** - Capacidade para controlar as próprias emoções, reagindo de forma estável e previsível às situações, sem mudanças bruscas de humor

**Ética** - Conduta regulada por princípios éticos adequados às funções e local de trabalho

**Falar em público** - Ser capaz de transmitir conteúdos orais de forma eficaz e eficiente

**Flexibilidade** - Capacidade de adaptação a novas situações; ser aberto à mudança

**Gestão de stress** - Capacidade para lidar com situações stressantes

**Gestão de tempo -**

Capacidade para realizar um bom uso do tempo

**Gestão e planeamento -**

Capacidade para definir antecipadamente ações, com vista a alcançar os objetivos; organização e controlo de recursos

**Imparcialidade** - Ser capaz de não favorecer alguém em detrimento de outrem; ser livre de julgamentos

**Iniciativa e proatividade** - Ter iniciativa em propor e realizar atividades; acrescentar valor à organização

**Integridade -**

Respeitar os seus valores pessoais e agir com veracidade

**Inteligência emocional -**

Capacidade de reconhecer os seus próprios sentimentos e dos outros, e utilizá-los para orientar os pensamentos e ações

**Lidar com a crítica -**

Capacidade para gerir as críticas e assumi-las como uma forma de melhorar a sua prática

**Lidar com a incerteza**

- Capacidade para lidar com mudanças inesperadas

**Liderança -**

Capacidade de influenciar, inspirar e motivar os outros a alcançar resultados

**Não-diretividade** - Ser capaz de ajudar o outro a pensar e tomar decisões, sem impor a sua opinião

**Negociação e gestão****de conflito -**

Capacidade de aplicação de estratégias para alcançar acordos e entendimentos

**Pensamento crítico -**

Capacidade de levantar questões vitais de forma clara e precisa, reunir informações relevantes e definir objetivos, com o intuito de obter conclusões fundamentadas e tomar decisões assertivas

**Pensamento****estratégico -**

Capacidade de pensar num cenário geral, sendo capaz de ter uma visão a longo prazo e oferecer diferentes possibilidades

**Perseverança -**

Capacidade para se esforçar e possuir persistência necessária para concluir as tarefas com êxito

**Pontualidade - Rigor**

no cumprimento de horários

<b>Resiliência</b> - Processo dinâmico de adaptação positiva perante a ocorrência de adversidades	<input type="radio"/>				
<b>Resolução criativa de problemas</b> - Ser capaz de solucionar um problema ou um desafio de forma imaginativa e inovadora	<input type="radio"/>				
<b>Responsabilidade</b> - Ser capaz de assumir compromissos, assumindo as respetivas consequências	<input type="radio"/>				
<b>Ser de confiança</b> - Ser alguém em quem os outros podem depositar confiança	<input type="radio"/>				
<b>Tomada de decisão</b> - Capacidade para tomar decisões racionais e sólidas com base na consideração dos factos e alternativas disponíveis	<input type="radio"/>				
<b>Trabalhar em equipa</b> - Capacidade para colaborar com os outros para alcançar objetivos comuns; potenciar um clima de confiança, respeito e comunicação clara e aberta entre os membros	<input type="radio"/>				
<b>Trabalhar sob pressão</b> - Capacidade de trabalhar eficazmente em situações de stress; lidar com elevada carga cognitiva e emocional	<input type="radio"/>				
<b>Transparência</b> - Capacidade para ser claro, objetivo e real	<input type="radio"/>				