

A importância das *soft skills* no trabalho dos profissionais de intervenção precoce na infância

RESUMO

A passagem da intervenção precoce no desenvolvimento infantil de uma perspectiva de estimulação para uma abordagem centrada na família implica uma mudança significativa na prática dos profissionais, ao nível técnico e das suas interações e transações com a criança e a família. Competências técnicas e características pessoais interligam-se, e a intervenção representa uma verdadeira relação de ajuda. As *soft skills* têm vindo a ser investigadas no âmbito de diversas profissões e carreiras e a sua importância tem sido sublinhada. Contudo, este é um estudo pioneiro em que se procura perceber como também os profissionais de Intervenção Precoce na Infância (IPI) valorizam estas dimensões não técnicas. O estudo foi realizado com 247 profissionais de equipas que integram o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância, que se pronunciaram sobre a importância das *soft skills* para a sua prática, através de um questionário com 48 itens. Os resultados obtidos apontam para a valorização de todas as competências identificadas na literatura, sendo especialmente relevantes a empatia, escuta ativa e trabalho em equipa. Foi analisada a valorização das *soft skills* em função das variáveis idade, género, formação e experiência, tendo os resultados mostrado que só muito pontualmente existem diferenças significativas. Os resultados obtidos são relevantes para uma nova forma de conceber e organizar a formação dos profissionais de IPI, assente no desenvolvimento de competências. Mostram como é importante que o conhecimento teórico sobre o desenvolvimento infantil e os modelos de intervenção se alie à promoção de competências pessoais exigidas pela natureza relacional do seu trabalho.

Palavras-chave: *Soft skills*; Intervenção precoce; Deficiência; Desenvolvimento profissional; Relação de ajuda.

1. INTRODUÇÃO

A importância das *soft skills* tem vindo a ser cada vez mais realçada no mundo laboral, sendo um elo de ligação entre as organizações e os profissionais, já que não basta saber-fazer, e o saber-estar é cada vez mais valorizado (Teixeira & Luz, 2014). Embora não exista uma definição unânime para *soft*

Vitor Francoⁱ
Universidade de Évora,
Portugal.

Leonor Vazⁱⁱ
Universidade de Évora,
Portugal.

Sandrina Lealⁱⁱⁱ
Instituto Superior Dom
Dinis, Portugal.

skills, a de Hurrell et al. (2013) diz tratar-se de competências não-técnicas, não dependentes de raciocínio abstrato, envolvendo habilidades inter e intrapessoais que facilitam o desempenho dos indivíduos em determinados contextos. Podem ser entendidas como competências, traços de personalidade, atitudes e habilidades comportamentais, pessoais e interpessoais, essenciais para o desenvolvimento pessoal e o sucesso na profissão, relevantes para o desempenho eficaz das funções de trabalho. Dizem respeito a competências não-técnicas que, embora necessárias para o desenvolvimento da carreira, são transversais e transferíveis de um contexto para outro ao longo do ciclo de vida.

Os estudos sobre as competências necessárias para o mundo laboral salientaram tradicionalmente as competências técnicas ou *hard skills*. Contudo, hoje é claro que estas, por si só, não são suficientes para o bom desempenho de todas as funções laborais e os líderes das organizações enfatizam cada vez mais o seu interesse pelas *soft skills* e a importância destas no momento de contratar novos colaboradores (James & James, 2004). Os estudos desenvolvidos com o objetivo de perceber o peso de cada uma destas competências para o sucesso no local de trabalho (Klaus, 2010; Mitchell et al., 2010; Nealy, 2005; Smith, 2007) concluíram que cerca de 75% a 85% do sucesso se deve às *soft skills*. Embora as competências técnicas que constituem as *hard skills* sejam uma componente essencial para o desempenho das funções laborais, as competências interpessoais, que constituem o conjunto de *soft skills* do profissional, assumem uma importância preponderante e decisiva para a manutenção e/ou progressão na carreira.

A importância desta dimensão pessoal justifica que seja relevante investigar também a sua especificidade no trabalho com crianças e famílias, e analisar quais as competências não técnicas que se destacam na Intervenção Precoce na Infância (IPI), já que surgem imensos desafios ao profissional de IPI que requerem a aplicação das suas competências técnicas como também as suas capacidades não técnicas, enquanto pessoa.

Dunst (1998) realçou que a combinação e articulação da qualidade técnica, características e representações do profissional e do seu envolvimento participativo constituem elementos importantes do perfil do profissional de IPI. Ao longo das últimas décadas, a IPI tem assumido uma importância preponderante no cuidado das crianças com perturbações do desenvolvimento, ou em grave risco, passando de uma perspectiva de estimulação, centrada nos problemas, para uma abordagem centrada na família. Tal tem implicado uma mudança significativa na prática dos profissionais, tanto ao nível técnico como ao nível das suas interações e transações com a criança e com os seus pais.

Nos anos 60, a intervenção começou por se dirigir exclusivamente à criança, abordagem que se revelou, no entanto, insuficiente face às necessidades apresentadas e às novas concepções sobre o desenvolvimento infantil. A criança passou a ser considerada no seu todo e, conseqüentemente, a intervenção passou a ser dirigida a um contexto mais abrangente: criança, família e comunidade (Almeida, 2004).

A IPI diz, pois, respeito a uma prática que engloba os serviços, apoios e recursos essenciais para responder às necessidades das crianças. Ocorre

através de atividades e oportunidades que promovem a sua aprendizagem e desenvolvimento, implicando o pleno envolvimento das respetivas famílias, uma vez que elas são o principal agente potenciador e gerador de mudança (Dunst & Bruder, 2002). Caracteriza-se como uma intervenção centrada na família, realizada em contextos naturais de aprendizagem, tendo em conta as rotinas da família e os recursos da comunidade, e realizada por uma equipa com um funcionamento transdisciplinar, coordenando e integrando serviços e recursos (Franco, 2015; Carvalho et al., 2016). É destinada a crianças até aos 6 anos de idade, com alterações no desenvolvimento, ou em risco de as vir a apresentar, e respetivas famílias, tendo como objetivo intervir o mais precocemente possível nas suas necessidades transitórias ou permanentes.

A IPI tem dois objetivos fundamentais que se aliam: promover o máximo desenvolvimento pessoal e potenciar 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).

A abordagem centrada na família é um dos principais eixos das práticas recomendadas em IPI. 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 para que possa potenciar o máximo desenvolvimento da criança. A IPI constitui-se como 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 identificadas pelas famílias (Carpenter, 2007; Dunst et al., 2010; Fuertes & Luís, 2014; Pimentel, 2005; Simeonsson et. al., 1996).

Diferentes estudos (Drake, 1994; Lambert & Ogles, 2004; Orlinsky et al., 2004) identificaram o respeito mútuo, aceitação, confiança, compreensão, atitude amigável, colaboração, honestidade e empatia como características fulcrais num relacionamento de ajuda, nomeadamente no trabalho com famílias. Drake (1994) e Lee e Ayón (2004) concluíram que um bom relacionamento entre o profissional e a família, conduz a melhorias no cuidado físico, disciplina e no cuidado emocional das crianças e, conseqüentemente, no modo como os pais enfrentam a situação. A família tende ainda 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).

Dunst e Trivette (1987, 1988 citados por Dunst, 1998) realizaram uma extensa pesquisa com o objetivo de identificar as práticas características da prestação de ajuda eficaz por parte dos profissionais. Desta pesquisa resultaram as três componentes que caracterizam as práticas de ajuda eficazes 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 sua formação e da experiência profissional. São exemplos da qualidade técnica: possuir conhecimentos na área do desenvolvimento infantil; saber identificar 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. Referindo-se todas à componente da relação interpessoal, envolvendo, sobretudo, a comunicação. Esta dimensão contribui para o incrementar 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 et al., 2013; Dempsey & Dunst, 2004; Dunst et al., 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 participativas: práticas de cariz individual, flexível e responsivas às preocupações e prioridades da família, com a finalidade de se alcançarem os objetivos estabelecidos e os resultados ambicionados. No fundo, aquilo que 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, e o envolvimento ativo na implementação e execução das opções tomadas (Dempsey & Dunst, 2004; Dunst et al., 2002; Dunst et al., 2007; Machado, 2019; Machado et al., 2017). Esta abordagem implica que o profissional seja capaz de se descentrar do seu papel, embarcando num trabalho colaborativo que se repercute na sua formação profissional e na sua prática diária (Matos & Pereira, 2011).

As características do profissional são determinantes para uma relação de ajuda eficaz. 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 2004; Pimentel, 2005). Estudos realizados com famílias envolvidas em processos de IPI (Coogle et al., 2013; Fordham et al., 2011; 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: ser amigo, atencioso, compassivo, agradável, útil, gentil e 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.

O estudo realizado por Milheiriço e Seixas (2016), em que foram inquiridos educadores/docentes de Educação Especial que exercem as suas funções em IPI, acerca das dimensões afetivas e éticas sentidas pelos técnicos

de IPI, concluiu que as competências mais valorizadas foram a escuta ativa, a 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.

Embora a importância das *soft skills* na área da IPI tenha vindo a ser cada vez mais sublinhada, este reconhecimento ainda se encontra numa fase embrionária, enfatizando a necessidade de estudos que aprofundem esta temática e comprovem a sua importância.

2. METODOLOGIA

2.1. OBJECTIVOS

Este estudo tem como objetivo verificar quais as *soft skills* que os profissionais de IPI consideram mais pertinentes para o desempenho das suas funções, tendo em consideração que esta é uma profissão que assenta numa relação de ajuda, envolvendo o trabalho com famílias, crianças, comunidade e os outros membros da equipa. Pretende-se verificar quais das *soft skills* referidas na literatura são mais valorizadas e consideradas mais importantes para o trabalho em IPI, segundo a avaliação dos profissionais.

2.2. PARTICIPANTES

Participaram nesta investigação 257 profissionais de IPI, sendo 96,1% (N=247) do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 22 e os 65 anos (M=43; DP=9,639) (Tabela 1). Foi utilizada uma amostragem de conveniência, constituída pelas respostas obtidas a partir do convite à participação voluntária de todos os profissionais que integram o SNIPI (Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância) a nível nacional.

Em relação à formação base, 17,9% (N=46) são Educadores de Infância, 16% (N=41) 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 Ocupacionais, 6,2% (N=16) Fisioterapeutas, 4,3% (N=11) têm outra profissão e 0,8% (N=2) são Médicos.

Os participantes têm uma experiência profissional em IPI que varia entre 1 mês e 35 anos de serviço (M=9; DP=7,033). No que diz respeito ao distrito onde trabalham, 20,6% pertencem a equipas do distrito de Lisboa (N=53), 14,8% (N=38) 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 1
Caracterização sociodemográfica da amostra

Variáveis	N	%	Média (DP)
Género			
Feminino	247	96,1	
Masculino	10	3,9	
Idade			
			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	
Formação base			
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	
Experiência profissional em IPI			
			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	
Distrito da ELI onde desempenha funções			
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

2.3. ESTUDO PRELIMINAR

Começou por ser realizado um estudo preliminar com o objetivo de aperfeiçoar e avaliar o questionário a ser utilizado (Vaz et al., 2022). Participaram oito especialistas da área de IPI, que foram escolhidos com base na sua experiência na área.

No questionário preliminar foram integradas todas as *soft skills* encontradas na literatura, de forma a verificar quais poderão estar relacionadas com a prática em IPI, sendo constituída uma lista inicial de 50 *soft skills* com respetivas definições. Esta listagem foi apresentada aos especialistas, a quem foi solicitada a avaliação de cada um dos itens relativamente à clareza (adequação, compreensão e objetividade) e pertinência (importância para a prática do profissional de IPI) do conceito e respetiva definição.

Face às respostas, foram excluídos os itens que apresentaram, em simultâneo, percentagens de pertinência e clareza iguais ou inferiores a 75% e foram alvo de revisão os itens que apresentaram um dos valores igual ou inferior a 75%.

Em resultado desta avaliação, foram excluídas três *soft skills* e foi introduzido, por sugestão dos especialistas, o conceito de “não-diretividade”. Desta avaliação decorreu, também, a revisão de alguns conceitos e de uma das designações, resultando um total de 48 *soft skills* que constituíram o questionário utilizado neste estudo.

2.4. PROCEDIMENTOS

Num primeiro momento, foi contactada a Comissão de Coordenação Nacional do SNIPI e, uma vez obtida a sua concordância e aprovação, foram contactadas as cinco Subcomissões de Coordenação Regional (Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve). Obtida a anuência e colaboração das Subcomissões, elas próprias encaminharam o questionário para todas as Equipas Locais de Intervenção (ELI) da sua região que, por sua vez, o fizeram chegar a todos os profissionais que as constituem.

Respeitando os princípios éticos de uma investigação, foram assegurados os direitos dos participantes à privacidade, anonimato e confidencialidade, de modo que nem os investigadores nem as entidades envolvidas na divulgação do estudo tiveram acesso a qualquer identificação dos participantes.

2.5. INSTRUMENTO

Na primeira secção do questionário, que foi usado numa versão online, os participantes foram elucidados relativamente ao âmbito e objetivo do estudo e informados da duração estimada da resposta. Nela declararam o conhecimento e a aceitação dos termos do estudo e deram o seu consentimento informado.

Na segunda secção, foram recolhidos dados sociodemográficos sobre: género, idade, formação base, distrito da ELI onde o participante desempenha funções e experiência de trabalho em IPI.

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

3. RESULTADOS

Na Tabela 2 são apresentados, para cada uma das *soft skills*, a pontuação média, o desvio-padrão e a distribuição das respostas relativas ao nível de importância percebida. A média geral das *soft skills* é de 4,51, apontando, desde logo, para uma grande importância de todas elas.

O valor médio mais elevado foi alcançado pelas *soft skills* “empatia”, “escuta ativa” e “trabalho em equipa”, com uma média de 4,84 cada uma, com 84,4% dos participantes a considerarem-nas “extremamente importantes”, indicando serem as competências consideradas como mais significativas para a prática em IPI.

Por outro lado, “falar em público” obteve uma média de 3,98, a menor média observada, revelando-se a *soft skills* menos significativa de acordo com a opinião dos participantes.

De forma geral, as 10 *soft skills* que obtiveram maior percentagem de nível de importância percebido no desempenho das funções de profissional de IPI foram: empatia, escuta ativa, trabalho em equipa, ética, autor-reflexão, cooperação, ser de confiança, autodesenvolvimento, amigável e responsabilidade.

Tabela 2

Frequências de resposta referente ao nível de importância percebida de cada soft skill

Soft Skill	1 %	2 %	3 %	4 %	5 %	Média	Desvio Padrão
Amigável			1,2	27,6	71,2	4,70	,484
Atitude positiva			5,4	36,6	58,0	4,53	,600
Autoconfiança		0,4	8,6	39,3	51,8	4,42	,664
Autodesenvolvimento			1,2	23,3	75,5	4,74	,464
Autonomia		0,4	10,5	41,2	47,9	4,37	,684

Autorreflexão			1,2	20,6	78,2	4,77	,448	
Compassividade			3,1	28,0	68,9	4,66	,537	
Comunicação escrita	1,2		19,5	50,6	28,8	4,07	,725	
Comunicação não-verbal	0,4		8,9	41,6	49,0	4,39	,665	
Comunicação verbal			1,6	29,2	69,3	4,68	,501	
Consciência cultural			1,9	30,7	67,3	4,65	,516	
Construção de parcerias	0,4		3,5	35,0	61,1	4,57	,583	
Cooperação			,8	22,2	77,0	4,76	,444	
Cortesia			2,3	33,5	64,2	4,62	,533	
Criatividade	0,4		3,5	42,4	53,7	4,49	,587	
Dedicação	0,4		1,6	30,0	68,1	4,66	,530	
Destemor	0,4	0,4	11,3	48,2	39,7	4,26	,702	
Empatia			,4	15,2	84,4	4,84	,377	
Empreendedorismo	0,4	1,2	16,0	55,3	27,2	4,08	,714	
Escuta ativa			,4	15,2	84,4	4,84	,377	
Estabilidade e gestão emocional			3,1	34,2	62,6	4,60	,552	
Ética			1,2	16,7	82,1	4,81	,422	
Falar em público	1,6		24,9	47,9	25,7	3,98	,755	
Flexibilidade			3,5	45,5	51,0	4,47	,566	
Gestão de stress			,8	3,9	41,6	53,7	4,48	,613
Gestão de tempo	0,4		6,2	46,7	46,7	4,40	,623	
Gestão e planeamento			4,7	49,4	45,9	4,41	,581	
Imparcialidade			1,9	29,6	68,5	4,67	,512	
Iniciativa e proatividade	0,4		9,7	53,7	36,2	4,25	,657	
Integridade	0,4		1,6	30,4	67,7	4,65	,531	
Inteligência emocional			2,7	31,9	65,4	4,63	,538	
Lidar com a crítica	0,4		2,3	47,1	50,2	4,47	,566	
Lidar com a incerteza	0,4		6,6	46,7	46,3	4,39	,628	
Liderança	0,8		16,0	48,2	35,0	4,18	,716	
Não-diretividade	0,4		4,3	37,7	57,6	4,53	,600	
Negociação e gestão de conflitos			3,9	45,5	50,6	4,47	,573	
Pensamento crítico			4,3	40,1	55,6	4,51	,580	
Pensamento estratégico			10,9	47,1	42,0	4,31	,659	
Perseverança	0,8		4,3	42,0	52,9	4,47	,619	
Pontualidade	0,4		11,7	43,6	44,4	4,32	,690	
Resiliência	0,4		2,3	33,9	63,4	4,60	,557	
Resolução criativa de problemas	0,8		10,9	49,4	38,9	4,26	,679	
Responsabilidade			2,7	27,6	69,6	4,67	,526	
Ser de confiança			2,7	21,4	75,9	4,73	,502	
Tomada de decisão	0,4		4,3	45,5	49,8	4,45	,598	
Trabalhar em equipa			,8	14,8	84,4	4,84	,391	
Trabalhar sob pressão	0,4	0,8	5,8	44,0	49,00	4,40	,673	
Transparência	0,8		2,3	33,9	63,0	4,59	,580	

Tendo-se analisado a relação entre as variáveis, verificou-se que todos os itens possuem correlações positivas entre si. A grande maioria destas correlações é significativa, sendo que a mais forte, ainda que moderada, se verifica entre as *soft skills* “ser de confiança” e “responsabilidade” ($r_s=,657$) e a correlação mais fraca se verifica entre “amigável” e “responsabilidade” ($r_s=,122$).

Foi também analisada a eventual existência de diferenças significativas entre grupos, relativamente às variáveis sociodemográficas: género, idade, formação de base, experiência profissional e proveniência geográfica. De um modo geral, as diferenças são pontuais e de pouco significado.

No que respeita ao género, verificou-se não existirem diferenças estatisticamente significativas, sendo todas as *soft skills* percecionadas como altamente relevantes, tanto por homens como por mulheres (que são a grande maioria dos participantes). O mesmo acontece quanto à localização geográfica da ELI do profissional.

Relativamente à comparação entre faixas etárias, apenas foram evidenciadas diferenças significativas em “autonomia” ($p=,014$), “construção de parcerias” ($p=,040$), “empatia” ($p=,021$) e “inteligência emocional” ($p=,009$), sendo o grupo de maiores de 51 anos aquele que se diferencia, valorizando mais estas quatro *soft skills*.

No que se refere à formação base dos profissionais, apenas se verificaram diferenças significativas relativamente a “atitude positiva” ($p=,018$), “pontualidade” ($p=,007$) e “trabalhar em equipa” ($p=,020$). Tais diferenças são observadas na comparação das formações em Ciências da Educação e Ciências Sociais e Humanas: os primeiros valorizam mais a “atitude positiva” e “pontualidade”. Relativamente ao “trabalhar em equipa”, as diferenças revelam-se na comparação dos participantes com formação base em Ciências da Saúde e em Ciências da Educação, sendo que os primeiros a valorizam significativamente mais. Estes resultados poderão alertar para 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 (Mendes, 2010).

Relativamente à experiência profissional, também existem diferenças apenas em dois itens. Quanto 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 anos, sendo que o grupo com mais anos de serviço a valoriza mais. No que respeita à “transparência”, as diferenças revelam-se significativas na comparação do grupo com experiência profissional de um a cinco anos e o grupo com experiência de 11 a 15 anos, sendo que o primeiro valoriza mais esta competência. Ainda relativamente à “transparência”, na comparação entre o grupo com +16 anos de serviço e o “de 11 a 15 anos”, aquele que detém maior experiência profissional considera que esta competência é mais importante.

4. CONCLUSÕES

A avaliação da importância atribuída às *soft skills* pelos profissionais de IPI revelou que todas são consideradas como muito relevantes para o desempenho das suas funções laborais, aproximando-se a pontuação média 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* na qualidade do desempenho.

Foi possível identificar uma lista de 10 *soft skills* consideradas mais relevantes pelos profissionais, a qual é grandemente corroborada por estudos anteriores de carácter teórico que abordam as características do profissional de IPI, e que levam a destacar 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 trabalho em equipa (e.g. Fuertes, 2011); bem como por estudos realizados com a amostra constituída unicamente por profissionais de IPI (Estrela, 2010; Matos & Pereira, 2011; Milheiro & Seixas, 2016). Estes resultados assumem especial preponderância na relação de ajuda, uma vez que, em estudos anteriores (Coogler et al., 2013; Fordham et al., 2011; Pighini et al., 2014; Zheng et al., 2016; Ziviani et al., 2014) se verificou que as famílias consideram que as *soft skills* supracitadas são fundamentais para uma intervenção bem-sucedida por parte do profissional de IPI.

Estes resultados vêm também consolidar a conceção da IPI como trabalho de equipa e enquanto relação de ajuda centrada na família, uma vez que as três *soft skills* a que foi atribuído um maior nível de importância (empatia, escuta ativa e trabalho em equipa) são destacadas como sendo 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).

Aquelas três competências mais destacadas são, precisamente, as que remetem para a importância da qualidade da relação de ajuda estabelecida com o público alvo e para o sucesso da intervenção. Salienta-se a relevância da capacidade de se colocar no lugar do outro e entendê-lo profundamente, procurando compreender os seus pensamentos, sentimentos e comportamentos, o que corresponde à manifestação, por parte do profissional, de uma total disponibilidade para escutar as crianças e respetivas famílias, de modo que estas se possam expressar 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 envolvimento que requer das crianças e respetivas famílias, garantindo que participam ativamente e significativamente em todo o processo e, conseqüentemente, se considerem parte integrante das mudanças que se pretende que contribuam para uma qualidade de vida superior.

O presente estudo pode ser considerado pioneiro neste âmbito, dada a falta de estudos semelhantes, e também ser relevante na medida em que a identificação das *soft skills* mais importantes poderá assumir-se duplamente significativa. Por um lado, a nível individual, pode contribuir para que os profissionais se possam autoavaliar, verificando em que medida possuem

essas competências e, no caso de não estarem munidos delas, delinearem estratégias para as desenvolver.

Por outro lado, a nível organizacional, permitirá a identificação das competências que mais precisam de ser promovidas e, conseqüentemente poderá ajudar a organizar a formação dos profissionais e as 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.

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. Será fundamental analisar a perceção que os profissionais têm relativamente às competências pessoais que norteiam 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, será possível dotar esses profissionais de mais ferramentas e competências, contribuindo para que sejam mais qualificados. A maior capacitação dos profissionais de IPI favorece também os próprios, ao contribuir para que sejam mais confiantes e autónomos relativamente às suas práticas de intervenção, ao modo como asseguram os direitos e a satisfação das necessidades das crianças e famílias fornecendo, assim, as bases para uma intervenção responsável, assertiva e confiável. Deste modo, as competências não-técnicas do profissional de IPI determinam em grande escala o sucesso da intervenção com as crianças e respetivas famílias, sendo, por isso, importante dar continuidade a esta linha de investigação, promovendo o conhecimento da realidade dos profissionais e contribuindo para o aperfeiçoamento das práticas recomendadas em Intervenção Precoce na Infância.

REFERÊNCIAS

Almeida, I. C. de (2004). Intervenção precoce: Focada na criança ou centrada na família e na comunidade? *Análise Psicológica*, 22(1), 65-72.

<https://doi.org/10.14417/ap.130>

Boer, C. de, & Coady, N. (2007). Good helping relationships in child welfare: learning from stories of success. *Child and Family Social Work*, 12(1), 32-42.

<https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2006.00438.x>

Carpenter, B. (2007). The impetus for family-centred early childhood intervention. *Child: Care, Health and Development*, 33(6), 664-669. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2007.00727.x>

<https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2007.00727.x>

Carvalho, L., Almeida, I., Felgueiras, I., Leitão, S., Boavida, J., Santos, P. C., Serrano, A., Brito, A. T., Lança, C., Pimentel, J. S., Pinto, A. I., Grande, C., Brandão, T., Franco, V. (2016). *Práticas recomendadas em intervenção precoce na infância: Um guia para profissionais*. Associação Nacional de Intervenção Precoce.

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). <https://eric.ed.gov/?id=EJ1016155>

<https://eric.ed.gov/?id=EJ1016155>

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.

<https://doi.org/10.1080/13668250410001662874>

Drake, B. (1994) Relationship competencies in child welfare services. *Social Work, 39*(5), 595–602. <https://doi.org/10.1093/sw/39.5.595>

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. 123-141). Porto Editora.

Dunst, C. J. (2013, Fevereiro 28). *Family-centered practices: What are they and why should you care?*. [Conferência]. 2013 Fraser Region Training Event, Surrey, British Columbia. 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. <https://doi.org/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. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2002.00221.x>

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* (pp. 60-92). 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. <https://doi.org/10.1002/mrdd.20176>

Dunst, C. J., Trivette, C. M., Davis, M. & Cornwell, J. (1994). Characteristics of effective help-giving practices. In C. J. Dunst, C. M. Trivette, & A. G. Deal, (Eds), *Supporting and strengthening families – Methods, strategies and practices* (pp. 171-186). Brookline Books.

Espe-Sherwindt, M. (2008). Family-centred practice: collaboration, competency and evidence. *Support of Learning, 23*(3), 136-143. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2008.00384.x>

Estrela, M. (2010). *Profissão Docente: Dimensões Afetivas e Éticas*. Areal Editores.

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. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2011.01324.x>

Franco, V. (2015). *Introdução à Intervenção Precoce no desenvolvimento das crianças: com a família, na comunidade, em equipe*. Edições Aloendro.

Fuertes, M. (2011). Intervenção Precoce na linha de horizonte das famílias. In M. Fuertes, C. Nunes & J. Rosa (Eds.), *Evidências em Intervenção Precoce* (pp. 9-17). Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais. <https://hdl.handle.net/10216/107776>

Fuertes, M. & Luis, H. (2014). Vinculação, práticas educativas na primeira infância e intervenção precoce. *Revista Interações, 10*(30), 1-7. <https://doi.org/10.25755/int.4023>

- 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. <https://doi.org/10.1177/0143831X12444934>
- 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). 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. <https://doi.org/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, e26. <https://doi.org/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*, (23), 122-137. <http://dx.doi.org/10.17346/se.vol23.280>
- Matos, S., & Pereira, A. P. D. S. (2011). *O perfil de competências do profissional de Intervenção Precoce: Contributos e perspetivas dos profissionais*. Centro de Investigação em Educação. <http://hdl.handle.net/1822/15339>
- McWilliam, R. A. (2012). *Trabalhar com as Famílias de Crianças com Necessidades Especiais*. Porto Editora.
- McWilliam, R.A. (2010). *Routines-based early intervention: Supporting young children and their families*. Brookes Publishing Co.
- Mendes, M. E. S. T. (2010). *Avaliação da qualidade em intervenção precoce: Práticas no distrito de Portalegre* [Tese de doutoramento, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/53579>
- Milheiro, A., & Seixas, S. R. (2016). Humanidade em Intervenção Precoce na Infância. *Interações*, 12(41), 12-27. <https://doi.org/10.25755/int.10833>
- 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.
- Nealy, C. (2005). Integrating soft skills through active learning in the management classroom. *Journal of College Teaching & Learning*, 2(4), 1-6. <https://doi.org/10.19030/tlc.v2i4.1805>
- 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, John Wiley & Sons, Inc.
- 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. <https://doi.org/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*. Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

<http://hdl.handle.net/10400.12/1138>

Robles, M. M. (2012). Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business Communication Quarterly*, 75(4), 453-465.

<https://doi.org/10.1177/1080569912460400>

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. https://journals.lww.com/iycjournal/abstract/1996/10000/services_for_young_children_and_families_6.aspx

Smith, L. (2007). Teaching the intangibles. *T+D*, 61(10), 23-25.

Teixeira, A. P. P., & Luz, A. S. (2014). A importância das competências organizacionais: uma análise da percepção de gestores. *Diálogo*, (26), 111-120.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5113474.pdf>

Vaz, L., Franco, V., & Leal, S. (2022). Construção de uma metodologia de avaliação das Soft-skills na Intervenção Precoce na Infância. *INFAD: International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 27-36

<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2022.n1.v1.2307>

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.

<https://doi.org/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. <https://doi.org/10.1111/1440-1630.12059>

i Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Universidade de Évora, Portugal. <https://orcid.org/0000-0001-6510-6146>

ii Universidade de Évora, Portugal.
<https://orcid.org/0000-0002-5578-9702>

iii ISDOM - Instituto Superior Dom Dinis, Portugal.
<https://orcid.org/0000-0003-2641-0078>

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:

Vitor Franco
Rua da Barbarrala, 1, PITE,7005-001 Évora, Portugal
vfranco@uevora.pt

Recebido em 21 junho de 2021
Aceite para publicação em 3 de fevereiro de 2022
Publicado em 18 de maio de 2023

The importance of soft skills in the work of early childhood intervention professionals

ABSTRACT

The shift from a stimulation perspective of early intervention in childhood to a family-centered approach implies a significant change in the practice of professionals, at the technical level and in their interactions and transactions with the child and the family. Technical skills and personal characteristics are intertwined, and the intervention represents a real helping relationship. Soft skills have been investigated within the scope of various professions and careers and their importance has been underlined. However, this is a pioneering study that seeks to understand how Early Intervention (EI) professionals also value these non-technical dimensions. The study was carried out with 247 professionals from teams of the National Early Intervention System, who gave their opinion on the importance of soft skills for their practice, through a questionnaire with 48 items. The results point to the valorization of all skills identified in the literature, with empathy, active listening and teamwork being particularly relevant. The valuation of soft skills according to the variables age, gender, education and experience was analyzed, with the results showing that there are only very occasionally significant differences. The results are relevant for a new way of conceiving and organizing the training of EI professionals, based on the development of skills. They show how important it is for theoretical knowledge about child development and intervention models to be combined with the promotion of personal skills required by the relational nature of their work.

Keywords: Soft skills; early intervention; disability; professional development; help relationship.

La importancia de las *soft skills* en el trabajo de los profesionales de atención temprana

RESUMEN

El cambio de la atención temprana en el desarrollo infantil desde una perspectiva de estimulación a un enfoque centrado en la familia implica un cambio significativo en la práctica de los profesionales, a nivel técnico y en sus interacciones y transacciones con el niño y la familia. Las habilidades técnicas y las características personales están entrelazadas y la intervención representa una verdadera relación de ayuda. Se han investigado las *soft skills* en el ámbito de diversas profesiones y carreras y se ha subrayado su importancia. Sin embargo, este es un estudio pionero que busca comprender cómo los profesionales de la Atención Temprana (AT) también valoran estas dimensiones no técnicas. El estudio se realizó con 247 profesionales de equipos que integran el Sistema Nacional de Atención Temprana de Portugal, quienes comentaron la importancia de las *soft skills* para su práctica, a través de un cuestionario con 48 ítems. Los resultados obtenidos apuntan a la valorización de todas las competencias identificadas en la literatura, siendo especialmente relevantes la empatía, la escucha activa y el trabajo en equipo. Se analizó la valoración de las *soft skills* según las variables edad, sexo, educación y experiencia, y los resultados muestran que solo muy ocasionalmente existen diferencias significativas. Los resultados obtenidos son relevantes para una nueva forma de concebir y organizar la formación de los profesionales de la AT, basada en el desarrollo de competencias. Muestran la importancia de que los conocimientos teóricos sobre el desarrollo infantil y los modelos de intervención se combinen con la promoción de las habilidades personales requeridas por el carácter relacional de su trabajo.

Palabras clave: *soft skills*; atención temprana; discapacidad; desarrollo profesional; relación de ayuda.

APÊNDICES

Apêndice A

Questionário de soft skills disponibilizado para os profissionais de ELI.

Soft skill	Definição
Amigável	Ser gentil e acessível, sorrir, cumprimentar e demonstrar preocupação para com os outros
Atitude positiva	Ser otimista, entusiasta, encorajador
Autoconfiança	Ter confiança nas suas competências, ser capaz de se afirmar perante os outros
Autodesenvolvimento	Ter vontade contínua de aprender e capacidade de criar os resultados desejados, adotando novos padrões e formas expansivas de pensar
Autonomia	Capacidade de decidir sobre as suas próprias ações
Autorreflexão	Capacidade para refletir sobre o próprio desempenho, ações e comportamentos
Compassividade	Capacidade de reconhecer e atender às dificuldades e sofrimento dos outros
Comunicação escrita	Habilidade para expressar ideias eficazmente e transmitir informação apropriada através da palavra escrita
Comunicação não-verbal	Ter capacidade para manifestar as expressões corporais em consonância com a linguagem verbal
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 externos 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 de forma a potencializar as suas capacidades
Negociação e gestão de conflitos	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
Resiliência	Processo dinâmico de adaptação positiva perante a ocorrência de adversidades
Resolução criativa de problemas	Ser capaz de solucionar um problema ou um desafio de forma imaginativa e inovadora
Responsabilidade	Ser capaz de assumir compromissos, assumindo as respetivas consequências
Ser de confiança	Ser alguém em quem os outros podem depositar confiança
Tomada de decisão	Capacidade para tomar decisões racionais e sólidas com base na consideração dos factos e alternativas disponíveis
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
Trabalhar sob pressão	Capacidade de trabalhar eficazmente em situações de stress; lidar com elevada carga cognitiva e emocional
Transparência	Capacidade para ser claro, objetivo e real
