

Personalidade e Percurso Académico: Uma Perspectiva Para Além dos Traços

Renato G. Carvalho & Rosa F. Novo

Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa

Nos estudos envolvendo o papel da personalidade no sucesso académico, tem predominado uma perspectiva descritiva baseada em modelos de traços. Não é, por isso, surpreendente o recurso a instrumentos de avaliação decorrentes do modelo dos cinco factores (e.g., Costa & McCrae, 1992), que têm levado a conclusões consistentes (Poropat, 2009), sobretudo quando se consideram as classificações escolares. Apesar do mérito destes estudos, há necessidade de ampliar os indicadores académicos, considerando o percurso de desenvolvimento dos jovens e avaliar outras características de personalidade potencialmente explicativas de diferentes percursos. Para estudar de forma mais compreensiva a relevância da personalidade no percurso académico importa alargar o enfoque a um maior número de variáveis significativas desse percurso, incluindo indicadores históricos, pessoais e contextuais, a adaptação sócio-emocional e ainda dimensões motivacionais. Neste trabalho, propomo-nos apresentar uma revisão dos dados, identificar algumas das linhas passíveis de investigação e discutir o papel de inventários como o MMPI-A (Butcher et al., 1992), um dos instrumentos de avaliação da personalidade mais utilizados com adolescentes.

Palavras-chave: Personalidade – Percurso académico – Avaliação Psicológica – MMPI-A

INTRODUÇÃO

O estudo da personalidade em contexto escolar é caracterizado pela predominância de perspectivas de traços e pelo recurso ao modelo dos cinco factores. Globalmente, os resultados das diversas investigações indicam que a personalidade se associa ao rendimento académico, na medida em que contribui para que os indivíduos apresentem padrões comportamentais mais adaptativos em contexto de educação (situação que se verifica também em contexto laboral, Barrick & Mount, 1991).

Não obstante, estes estudos têm sido restritos pelo facto de se centrarem em análises descritivas e por geralmente apenas incluírem como variável dependente o rendimento académico. Ora, se pretendermos estudar a relevância da personalidade no percurso académico, importa também alargar o enfoque e incluir um maior número de variáveis, mais explicativas e representativas da realidade. Considerar o percurso

académico significa incluir na análise elementos significativos do mesmo, designadamente problemas comportamentais, retenções, dificuldades de relacionamento interpessoal, transições escolares, entre outros acontecimentos significativos da história de vida. Sendo o percurso académico um eixo cronológico que os indivíduos perspectivam e sobre o qual podem actuar, importa ainda incluir nesta análise dimensões significativas de natureza motivacional e que têm implicações para o desenvolvimento da carreira, como seja a perspectiva temporal de futuro (PTF).

Com o presente trabalho pretendemos apresentar uma discussão inicial da relevância do alargamento do enfoque no estudo do papel da personalidade no percurso académico, revendo dados significativos, propondo linhas de investigação e abordando a utilidade que outros instrumentos, como o MMPI-A, poderão ter nesse estudo.

1. PERCURSO ACADÉMICO E PERSONALIDADE

1.1. Marcadores significativos do percurso

O estudo do desempenho académico dos estudantes é um dos tópicos mais significativos no domínio da investigação no domínio da educação, o que não deixará de se associar ao facto de o mesmo ser muito valorizado nas economias desenvolvidas (Castejon & Vera-Muñoz, 1996; Geary et al., 1998; Poropat, 2009). O sucesso académico e a aprendizagem são dos factores mais importantes que influenciam as oportunidades e a produtividade ao longo da vida dos indivíduos (Stipek, 2001) e, desse modo, encontram-se relacionados com o seu bem-estar pessoal (Geary et al., 1998).

Estudar a influência de factores da personalidade no percurso académico implica não só analisar traços e variáveis de rendimento expressas nas classificações escolares, mas também outras dimensões e variáveis definidoras: por um lado, das características estruturais (traços da personalidade), funcionais (processos e estados) e motivacionais (planos e perspectivas de futuro) dos jovens, e, por outro, da sua trajectória de vida na escola, designadamente opções de formação, desempenhos (*curriculum*, retenções, mudanças e transições) e inserção na vida escolar (satisfação na relação com pares, adaptação e problemas de comportamento).

Ao analisarmos a literatura relativa aos marcadores significativos do percurso académico, uma das conclusões que mais se evidencia é a existência de uma grande diversidade de variáveis estudadas. Uma distinção é habitualmente efectuada entre

determinantes pessoais, socioculturais e escolares (i.e., relacionados com a escola enquanto organização (e.g., Carvalho, 2008; Castejon & Vera-Muñoz, 1996; Oliveira, 2005). Esta quantidade de variáveis revela a complexidade da explicação do sucesso académico e da adaptação à escola. Importa, assim, identificar variáveis significativas do percurso efectuado pelos estudantes, embora obviamente não seja exequível a inclusão num só estudo de todas as que são mencionadas na literatura.

Para implementar um estudo que não contemple apenas o percurso já efectuado, será necessário também incluir a orientação e a perspectivização do futuro. Esta opção justifica-se pelo facto do percurso académico envolver uma clara orientação temporal e também por a perspectiva temporal de futuro (PTF) ter sido consistentemente associada a padrões de comportamento adaptativos (Carvalho, Pocinho & Silva, 2010, no prelo). Daí que seja relevante compreender se existem factores da personalidade subjacentes ou se existe uma relação entre perspectiva temporal de futuro e personalidade. Até porque, como referem Lens e Tsuzuki (2007), por definição, a escola é orientada para o futuro, sendo que muitos estudantes querem continuar a estudar e encontram-se motivados porque a escola é importante para atingirem objectivos futuros, pessoais e profissionais.

A PTF refere-se justamente à orientação individual em relação ao futuro, tendo em conta objectivos temporalmente distantes, e é geralmente descrita como uma representação ou conceptualização, em termos de tempo, de um domínio de vida particular (Bembenutty & Karabenick, 2004; Carvalho, 2007, 2009; Carvalho, Silva & Pocinho, 2009; Husman & Lens, 1999; Janeiro, 2006; Simons, et al., 2004). Envolve o grau e o modo no qual o futuro é integrado no espaço de vida presente de um indivíduo, neste caso através de um processo motivacional de estabelecimento de objectivos e projectos (Husman & Lens, 1999) e de uma disposição para alcançar objectivos, mesmo que só possam ser atingidos num futuro mais distante (Lens & Tsuzuki, 2007).

Nesse sentido, a PTF dos indivíduos tem um impacto motivacional e comportamental, estando correlacionada com padrões mais adaptativos e, portanto, de sucesso. A nosso ver, é um conceito parcimonioso e útil para a análise da vertente futura do percurso académico, procurando-se não só compreender qual a influência dos factores da personalidade na construção dessas perspectivas, mas também perceber em que medida essas perspectivas contribuem ou estão associadas a um maior ajustamento emocional e menor psicopatologia.

1.2. A personalidade no percurso académico

Abordar a temática da personalidade remete-nos, desde logo, para um conjunto variado de modelos. Duas das taxonomias actualmente mais bem estabelecidas são o modelo de Eysenck, que pressupõe a existência de três dimensões básicas e o modelo dos cinco factores (Costa & McCrae, 1992), que pressupõe a existência de cinco dimensões de primeira ordem, que agregam dimensões de segunda ordem (facetadas).

Apesar da diversidade nos instrumentos utilizados no estudo da relação entre personalidade e percurso académico, quando se analisam as múltiplas publicações neste domínio, verifica-se uma prevalência do recurso ao modelo dos cinco factores. Esta circunstância não deverá deixar de estar associada ao facto do modelo gerar alguma concordância quanto às suas vantagens psicométricas (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2004; Costa & McCrae, 1992; Deary & Matthews, 1993; McCrae & Costa, 1997).

Muitos dos traços do modelo dos cinco factores estão correlacionados com o desempenho académico, tendo sido reportadas ligações sólidas e estáveis entre vários indicadores de desempenho académico e conscienciosidade, neuroticismo, extroversão e abertura à experiência, em diferentes níveis de educação formal (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003a, 2003b, 2004, 2005a, 2005b, 2006). A tendência é a de que a personalidade, independentemente dos instrumentos utilizados na sua avaliação, preditora do desempenho académico (e.g., Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003a, 2003b, 2004, 2005a, 2005b, 2006; Conard, 2006; Komarraju, Karau & Schmeck, 2009; Phillips, Abraham & Bond, 2003; Sanchez, Rejano & Rodríguez, 2001), sendo, por isso, um domínio de estudo que deve ser mais considerado.

A importância da personalidade pode ir mesmo além de uma relação directa com o sucesso académico, na medida em que, como Chamorro-Premuzic e Furnham (2008) revelaram, os efeitos da capacidade cognitiva no desempenho académico podem ser mediados, entre outros, pela personalidade. Furnham, Chamorro-Premuzic e McDougall (2002) verificaram ainda que factores da personalidade correlacionavam-se com as crenças dos estudantes relativamente à inteligência, sendo que a maior conscienciosidade se encontrava associada à crença de que a inteligência pode ser desenvolvida ao longo do ciclo de vida. A personalidade era ainda o maior preditor do absentismo, das classificações dos ensaios elaborados pelos estudantes e do seu comportamento nas aulas, novamente com destaque para a conscienciosidade. Mesmo quando se aborda a questão da motivação, verifica-se a influência de traços da

personalidade. Por exemplo, Komarraju, Karau e Schmeck (2009) verificaram que uma parte significativa da variância na motivação dos estudantes era explicada por traços como a conscienciosidade.

Estes exemplos sustentam a ideia de que, considerando os modelos factoriais da personalidade, o traço conscienciosidade assume um papel central quando se aborda a questão do sucesso académico. De resto, na mais recente meta-análise envolvendo o papel dos cinco factores da personalidade no rendimento académico, Poropat (2009) verifica que a conscienciosidade está sistematicamente associada ao sucesso académico, sendo que este factor, conjuntamente com a inteligência, tem níveis similares de validade tanto nos níveis secundários como terciários de educação.

Em relação aos restantes factores podem identificar-se algumas tendências, embora menos sustentadas. Assim, verifica-se que o neuroticismo tende a ser um preditor negativo do desempenho académico (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003a, 2003b; De Raad & Schouwenburg, 1996; Furnham & Medhurst, 1995; Rindermann & Neubauer, 2001; Sanchez, Rejano & Rodríguez, 2001), embora Eysenck e Eysenck (1985) refiram que estas tendências poderão ser balanceadas pelos indivíduos, com o aumento de focalização no problema e *coping* orientado para a tarefa.

A abertura à experiência tem também sido associada ao desempenho académico, pressupondo-se pontuações elevadas neste traço correspondam a criatividade, curiosidade, flexibilidade, pensamento crítico e originalidade (O'Brien & DeLongis, 1996; Poropat, 2009). No que concerne à amabilidade, existe uma menor quantidade de dados consistentes, embora Farsides e Woodfield (2003) tenham identificado uma relação positiva com as classificações. Será de pressupor, todavia, que a amabilidade tenha um impacto positivo no desempenho académico sobretudo através da facilitação da cooperação com os processos de aprendizagem (De Raad & Schouwenburg, 1996).

Quanto à extroversão, alguns dados sugerem que elevações neste traço associam-se a dificuldades em manter a concentração em condições auto-controlo (Snow, Corno, & Jackson, 1996), embora Little e colaboradores (1992) tenham verificado que a presença do mesmo estava relacionada com o sentimento de auto-eficácia académica. Nesta medida, se os extrovertidos são mais confiantes e optimistas quando enfrentam uma tarefa, o seu olhar positivo poderá levar a um desempenho mais bem sucedido (Zeidner & Matthews, 2000). Este melhor desempenho académico poderá

dever-se aos maiores níveis de energia, em conjunto com uma atitude positiva que leva ao desejo de aprender e compreender (De Raad & Schouwenburg, 1996).

2. AVALIAÇÃO DA PERSONALIDADE

A avaliação psicológica (AP) centra-se na identificação de semelhanças e diferenças entre os indivíduos e, em particular, nas suas características e capacidades pessoais. É crucial para a definição, formação e prática no domínio da psicologia (Groth-Marnat, 2003) e proporciona a resposta a questões acerca do funcionamento psicológico dos indivíduos ou do seu comportamento futuro provável (Weiner, 2003). As descrições e interpretações decorrentes dos processos de AP podem situar-se em dois grandes níveis: nomotético e idiográfico. As primeiras envolvem a medida em que os indivíduos se assemelham, verificando-se frequentemente comparações entre os resultados da avaliação do indivíduo e os resultados típicos do grupo de pessoas a que este pertence. As interpretações idiográficas concentram-se sobretudo no modo como os indivíduos diferem dos outros e evidenciam características psicológicas de natureza mais única, particular e expressas nas suas circunstâncias específicas (Weiner, 2003).

No âmbito destes princípios, a AP direcciona-se a vários grupos populacionais. Uma possível distinção será a AP levada a cabo com adolescentes, na medida em que, como refere Lachar (2003), esta é substancial e comparativamente diferente da avaliação de adultos.

No desenvolvimento humano existem períodos considerados mais críticos, nos quais o sucesso ou insucesso na adaptação influencia de forma muito significativa o ciclo de vida ulterior (Archer, 2005a). Um desses períodos críticos de transição é justamente a adolescência, na qual o indivíduo enfrenta a mudança e os processos fisiológicos, os processos cognitivos e os desafios emocionais e psicológicos (Archer, 2005a, 2005b). Esta distinção merece também relevo pelo facto de não ser frequente a publicação de estudos de validade de provas de avaliação do ajustamento psicológico de crianças e jovens (Lachar, 2003).

2.1. Avaliação em contexto educativo

Um dos domínios de relevância para a AP de adolescentes é o contexto escolar. De acordo com Braden (2003), a AP nestes contextos é, em muitas formas, similar à de outros. No entanto, as práticas em contextos educativos podem ser discriminadas devido

à natureza das populações envolvidas, dos problemas apresentados e dos procedimentos adoptados (American Psychological Association, 1998).

Se se tiverem em conta os diversos objectivos da avaliação – monitorização, diagnóstico, intervenção, avaliação de resultados, selecção e certificação (Braden, 2003) – pode verificar-se que também em contexto escolar os mesmos poderão ser aplicáveis e sustentam o trabalho que é desenvolvido. Não é, portanto, o contexto que delimita ou formata a avaliação, mas sim os objectivos com que a mesma é feita.

Na verdade, é frequentemente solicitada a avaliação de crianças e jovens que apresentam dificuldades de variada índole no âmbito do sistema educativo. Algumas áreas de destaque são a avaliação de dificuldades de aprendizagem, da eficiência intelectual, de problemas comportamentais, de planos educativos especiais, análise da responsabilidade a intervenções ou ainda a recomendação de mudanças em programas de intervenção e de orientação para a tomada de decisões (Sattler, 2001).

Por estes motivos, importa que os profissionais que lidam com este grupo populacional, quer em instituições educativas, quer em unidades de saúde ou da área social, tenham conhecimento dos instrumentos de que poderão dispor e também de aspectos de natureza teórica, científica ou de investigação acerca dos mesmos. De resto, o estado da arte actual na AP evidencia uma variedade de aspectos importantes, sendo um deles o facto de procedimentos e técnicas de avaliação estarem a ser utilizados em contextos diferentes daqueles para os quais estavam inicialmente previstos e desenvolvidos (Naglieri & Graham, 2003). O MMPI é um exemplo dessa circunstância, na medida em que foi inicialmente desenvolvido para o diagnóstico em contexto de internamento psiquiátrico, mas é actualmente utilizado em contextos médicos, forense, organizacional, prisional, entre outros (Naglieri & Graham, 2003).

2.2. O papel do MMPI-A

Os inventários de auto-relato são um exemplo de técnicas muito utilizadas em AP e desempenham um papel essencial na avaliação de personalidade e da psicopatologia (Ben-Porath, 2003). Neste âmbito, e especificamente no caso dos jovens, o MMPI-A tem sido uma referência. Apesar de o MMPI (Hathaway & McKinley, 1940) ter sido originalmente desenvolvido para uso com adultos, gerou-se, desde logo, interesse na sua utilização com adolescentes (Newson et al., 2003), com a publicação posterior de centenas de estudos (Archer, 2005a). Face a esta grande amplitude de

utilização, foi publicado o MMPI-A (Butcher et al., 1992), resultante de um esforço de manutenção dos aspectos mais úteis do MMPI original, de melhoramento de características menos desejáveis e da adaptação dos itens ao quadro de referência dos adolescentes (Williams et al., 1992).

A existência do MMPI-A proporcionou diversos estudos, não só na perspectiva da sua análise interna e psicométrica, mas também em diversos domínios clínicos aplicados e de investigação. Esta amplitude de aceitação e utilização do MMPI-A fez com que deixasse de se cingir ao contexto em que surgiu e que, conseqüentemente, numa dimensão internacional, existam registos diversos, quer correspondentes a estudos de casos específicos (e.g., Butcher et al., 2000), quer relativos a adaptações e traduções. Pela sua expressão quantitativa internacional e utilidade prática e de investigação, esta realidade evidencia a premência do desenvolvimento de estudos em contexto nacional.

Archer, Handel & Lynch (2001) fazem referência a dezenas de estudos envolvendo a utilização do MMPI-A em diferentes áreas temáticas, como sejam a análise de características de adolescentes em situação de internamento, contextos de abuso de substâncias, desordens do comportamento alimentar ou em intervenções destinadas a jovens com problemas de marginalidade ou delinquência. Pode ainda efectuar-se referência ao próprio contexto forense (e.g., Butcher & Pope, 2006).

Pode portanto afirmar-se que a utilidade da prova se perspectiva em diversas vertentes: estudo da personalidade (sobretudo em contextos não clínicos) e estudo da psicopatologia (utilização em contextos clínicos, sobretudo numa lógica de avaliação e diagnóstico de psicopatologia e saúde mental). Ora, estando em contexto escolar integrados todos os jovens, alguns deles referenciados ou sinalizados com problemáticas psicológicas e outros ainda com queixas clínicas não diagnosticadas ou identificadas, o valor do MMPI-A será o de permitir não só o estudo da personalidade e dos factores da personalidade associados ao percurso escolar, mas também detectar eventuais sinais ou sintomas que indiquem dificuldades funcionais e/ou adaptativas, áreas de maior vulnerabilidade psicológica ou mesmo psicopatológica.

2.2.1. Utilização do MMPI-A em contexto académico

No que respeita à relação entre resultados no MMPI-A e dimensões académicas, a literatura que a explora é escassa e pouco recente, apesar de alguns efeitos terem sido identificados (e.g., uma correlação entre escalas básicas e anos de educação, tendo a

escala Mf para os homens e escalas K para ambos os sexos produzido as maiores correlações (Butcher, 1990a, 1990b)). Esta realidade provavelmente não será alheia ao facto da utilização do inventário ter ocorrido sobretudo em áreas envolvendo patologia e as próprias amostras normais terem sido utilizadas numa lógica comparativa ou descritiva. Contribuirá para isso ainda a maior quantidade de literatura envolvendo outras provas, associadas ao modelo dos cinco factores, como já mencionado.

Alguns dos estudos mais significativos, embora já com muitos anos e com jovens adultos, encontram ligações entre resultados no MMPI e sucesso académico, expressado nas classificações e na adaptação ao percurso e a programas (Ackerman, McGrew & Dykman, 1987; Archer, 1997; Ball, 1962; Drake & Oetting, 1957; Frick, 1955; Goldschmid, 1967; Hathaway, Reynolds & Monaches, 1969; Kodman, 1984; Milne & Greenway, 1999; Schofield, 1953; Weis, Crockett & Vieth, 2004).

Pode assim afirmar-se que, apesar do MMPI e MMPI-A não apresentarem a mesma popularidade que o NEO-PI-R ou do NEO-FFI para o domínio do estudo do interface entre educação e personalidade, não deixaram de ser obtidos diversos resultados em diferentes contextos, os quais vêm sustentar a sua relevância. Como referido, o MMPI-A tem sido mormente utilizado em estudos envolvendo a patologia e de forma menos consistente ou estruturada em estudos envolvendo o desempenho e comportamento académico – o que não deixa de dever-se também a um referencial teórico consensual que guie os estudos sobre a intersecção entre personalidade e educação (De Raad & Schouwenburg, 1996).

Todavia, não só pelos trabalhos que apesar de tudo são publicados, como também pelo facto deste inventário apresentar um contributo sólido para a compreensão do desenvolvimento e ajustamento dos adolescentes e jovens adultos (Archer, 2005b), a implementação de novos trabalhos de investigação irá, a nosso ver, contribuir para colmatar uma lacuna e proporcionar dados relevantes para o avanço do conhecimento neste domínio. O recurso ao MMPI-A terá utilidade não apenas devido à avaliação da personalidade, mas também por fornecer informação relativa à psicopatologia e ajustamento psicológico dos jovens, no âmbito da sua trajectória de desenvolvimento. Como no contexto de educação “coexistem” essas duas dimensões, torna-se premente recorrer a um instrumento de avaliação que as contemple simultaneamente.

3. O PAPEL DA PERSONALIDADE NO PERCURSO ACADÉMICO, NUMA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO

O estudo da personalidade remete-nos para um conjunto muito vasto de modelos teóricos e de instrumentos de avaliação, que são depois utilizados nos diferentes contextos. No caso do contexto escolar, o estudo do papel da personalidade tem sido dominado pelas perspectivas de traços, sobretudo associadas ao modelo dos cinco factores. Neste particular, a investigação tem revelado efeitos consistentes e abrangentes, enfatizando a ligação existente entre personalidade e sucesso académico.

Todavia, há alguns aspectos que limitam uma extrapolação ou o estabelecimento de conclusões mais alargadas nestes trabalhos: o facto de se centrarem em perspectivas de traços e de não considerarem o percurso escolar faz com as conclusões sejam sobretudo de natureza descritiva e circunscrita a elementos ou relações particulares entre variáveis. O que, por sua vez, poderá enviesar a discussão do modo como se poderão traduzir ou aplicar os dados teóricos às realidades específicas de intervenção.

Ora, uma proposta para colmatar esta potencial limitação será o estudo da influência dos factores da personalidade no *percurso* académico. Contemplar o percurso académico e não apenas as classificações, pressupõe incluir nos estudos variáveis características e significativas do mesmo. Tal opção significa a introdução de uma perspectiva mais compreensiva e desenvolvimentista, ou seja, estudar a influência da personalidade no percurso académico, num quadro do desenvolvimento e da psicopatologia do desenvolvimento.

Sendo a personalidade um factor essencial na explicação do comportamento humano, é de admitir que esteja relacionada e influencie a expressão dessas mesmas características e que, portanto, seja um factor a considerar na compreensão do percurso alargado e no tipo de trajetórias desenvolvidas pelos indivíduos.

Consideramos que este enfoque permitirá, não só verificar relações específicas entre variáveis, mas sobretudo alcançar uma compreensão mais alargada destas relações, bem como das limitações e recursos psicológicos associados a trajetórias de sucesso/insucesso académico. A obtenção de dados neste domínio deverá corresponder a um progresso, na medida em que situará o debate num plano mais compreensivo e, tendo em conta a metodologia que se pretende utilizar, proporcionará conclusões quer ao nível da normalidade, mas também de eventuais indícios de psicopatologia.

Por outro lado, a operacionalização destas intenções implica o recurso a instrumentos de avaliação psicológica de natureza distinta de lógicas descritivas, mas que permitam lógicas interpretativas. Por inserir-se nesta lógica, o MMPI-A posiciona-se como uma possibilidade viável, sobretudo quando tem sido alvo de grande utilização e escrutínio.

REFERÊNCIAS

- Ackerman, P.T., McGrew, M.J. & Dykman, R.A. (1987). A profile of male and female applicants for a special college program for learning-disabled students. *Journal of clinical psychology*, 43(1), 67-78.
- American Psychological Association. (1998). *Archival description of school psychology*. Washington, DC: Author. Retirado em 9 de Junho de 2009 de <http://www.apa.org/crsppp/schpsych.html>
- Archer, R.P. (1997). Future directions for the MMPI-A: research and clinical issues. *Journal of Personality Assessment*, 68(1), 95-109.
- Archer, R.P. (2005a). Implications of MMPI/MMPI-A findings for understanding adolescent development and psychopathology. *Journal of Personality Assessment*, 85(3), 257-270.
- Archer, R.P. (2005b). *MMPI-A: Assessing adolescent psychopathology* (3rd edition). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Archer, R.P., Handel, R.W. & Lynch, K.D. (2001). The effectiveness of MMPI-A items in discriminating between normative and clinical samples. *Journal of Personality Assessment*, 77(3), 420-435.
- Barrick, M. R., & Mount, M. K. (1991). The Big Five personality dimensions and job performance: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 44, 1-26.
- Ball, J.C. (1962). Academic failure and personality. In J. C. Ball, *Social deviancy and adolescent personality: An analytical study with the MMPI* (pp. 73-86). Lexington, KY: University of Kentucky Press.
- Bembenutty, H. & Karabenick, S. (2004). Inherent association between academic delay of gratification, future time perspective and self regulated learning: Effects of time perspective on student motivation. *Educational Psychology Review*, 16 (1), 35-57.
- Ben-Porath, Y.S. (2003). Assessing personality and psychopathology with self-report inventories. In J.R. Graham & J.A. Naglieri (Eds.), *Assessment Psychology* (vol. 10), in I.B. Weiner (Ed.), *Handbook of Psychology*. Hoboken, New Jersey: Wiley.

- Braden, J.P. (2003). Psychological assessment in school settings. In J.R. Graham & J.A. Naglieri (Eds.), *Assessment Psychology* (vol. 10), in I.B. Weiner (Ed.), *Handbook of Psychology*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Butcher, J. N (1990a). What interpretive changes do the educational differences between the original MMPI and MMPI-2 normative samples require? *MMPI-2 News and Profiles*, I(1), 2.
- Butcher, J. N (1990b). Education level and MMPI-2 measured psychopathology: A case of negligible influence. *MMPI-2 News and Profiles*, I(2), 2.
- Butcher, J. N., Ellertsen, B., Ubostad, B., Bubb, E., Lucio, E., Lim, J., Ophir, M., Almagor, M., Kokkevi, A., Gillet, I., Castro, D., Cheung, F., Tsang, M., Pongpanich, L. O., Atlis, M. M., Atlas, M., Derksen, J., Scott, R., Mamani, W., Aroztegui Valez, J., Parabera, S., Sirigatti, S., Massai, V., Graziani, G., Tanzella, M. & Elsbury, S. (2000). *International case studies on the MMPI-A: An objective approach*. Minneapolis: University of Minnesota, Department of Psychology. Available at www1.umn.edu/mmpi/reprints.php.
- Butcher, J. N. & Pope, K. S. (2006). The MMPI-A in Forensic Assessment. In Sparta, S. & Koocher, G. *Forensic Assessment of Children and Adolescents: Issues and Applications*. (pp 401-411). New York: Oxford University Press.
- Butcher, J.N., Williams, C.L., Graham, J.R., Archer, R.P., Tellegen, A., Ben-Porath, Y.S. & Kaemmer, B. (1992). *Minnesota Multiphasic Personality Inventory–A (MMPI-A): Manual for administration, scoring, and interpretation*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Carvalho, R.G. (2007). Perspectiva temporal de futuro em contexto educativo – Um estudo com estudantes do 9º ano de uma escola rural da Madeira. *Dissertação de Mestrado em Educação – Supervisão Pedagógica*, Universidade Aberta, Lisboa.
- Carvalho, R.G. (2008). Sucesso e insucesso escolar: o que sabemos e o que podemos fazer. *Conferência efectuada no I Fórum de Boas Práticas Educativas*, Campanário, Madeira, 16 de Setembro.
- Carvalho, R.G. (2009). Impactos pedagógicos e organizacionais do estudo da perspectiva temporal de futuro em contexto educativo. *Actas do Congresso ‘Psicologia, Educação, Comunidade’*, 9 e 10 de Maio de 2008, Funchal.
- Carvalho, R.G., Silva, C. & pocinho, M. (2009). The study of future time perspective through quantitative and qualitative research methods: some evidence from academic setting. *Comunicação efectuada no 11th European Congress of Psycholgoy*, 7-10 de Julho, Oslo.
- Carvalho, R.G., Pocinho, M. & Silva, C. (2010, no prelo). Comportamento adaptativo e perspetivação do futuro: algumas evidências nos contextos da educação e da saúde. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(3).

- Castejon, J.L. & Vera-Muñoz, M.I. (1996). A causal model about the individual and contextual determinates of academic achievement. *The High School Journal*, 80(1), 21-27
- Costa, P. T., Jr. & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO personality inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor inventory (NEO-FFI): Professional Manual*. Odessa Psychological Assessment Resources.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2003a). Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal studies of British university students. *Journal of Research in Personality*, 37, 319-338.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2003b). Personality traits and academic exam performance. *European Journal of Personality*, 17, 237-250.
- Chamorro-Premuzic, T. & Furnham, A. (2004). A possible model for understanding the personality-intelligence interface. *British Journal of Psychology*, 95, 249-264.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2005). *Personality and intellectual competence*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Chamorro-Premuzic, T., Moutafi, J. & Furnham, A. (2005). The relationship between personality traits, subjectively-assessed and fluid intelligence. *Personality and Individual Differences*, 38(7), 1517-1528.
- Chamorro-Premuzic, T. & Furnham, A. (2006). Intellectual competence and the intelligent personality: A third way in differential psychology. *Review of General Psychology*, 10(3), 251-267.
- Chamorro-Premuzic, T. & Furnham, A. (2008). Personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance. *Personality and Individual Differences*, 44(7), 1596-1603.
- Conard, M.A. (2006). Aptitude is not enough: How personality and behavior predict academic performance. *Journal of Research in Personality*, 40(3), 339-346.
- De Raad & Schouwenburg, H.C. (1996). Personality in learning and education: a review. *European Journal of Personality*, 10, 303-336.
- Deary, I. J. & Matthews, G. (1993). Personality traits are alive and well. *The Psychologist*, 299-308.
- Diseth, A. (2003). Personality and approaches to learning as predictors of academic achievement. *European Journal of Personality*, 17, 143-155.
- Drake, L.E. & Oetting, E.R. (1957). An MMPI pattern and a suppressor variable predictive of academic achievement. *Journal of Counseling Psychology*, 4(3), 245-247.
- Eysenck, H. J., & Eysenck, M. W. (1985). *Personality and individual differences*. New York: Plenum.

- Farsides, T. & Woodfield, R. (2003). Individual differences and undergraduate academic success: the roles of personality, intelligence, and application. *Personality and Individual Differences*, 34(7), 1225-1243.
- Furnham, A., & Medhurst, S. (1995). Personality correlates of academic seminar behaviour: A study of four instruments. *Personality and Individual Differences*, 19, 197–208.
- Furnham, A, Chamorro-Premuzic, T. & McDougall, F. (2002). Personality, cognitive ability, and beliefs about intelligence as predictors of academic performance. *Learning and Individual Differences*, 14 (1), 47-64.
- Frick, J.W. (1955). Improving the prediction of academic achievement by use of the MMPI. *The Journal of Applied Psychology*, 39 (1), 49-52.
- Geary, D.C., Hamsen, C.O, Chen, G-P., Liu, F. & Hoard, M.K. (1998). A biocultural model of academic development. In G. Scott & H.M. Wellman (Eds.), *Global prospects for education: Development, culture, and schooling* (pp.13-43). Washington, DC: American Psychological Association.
- Goldschmid, M. L. (1967). Prediction of college majors by personality tests. *Journal of Counseling Psychology*, 14(4), 302-308.
- Groth-Marnat, G. (2003). *Handbook of psychological assessment* (4ª edição). Hoboken, NJ: Wiley.
- Hathaway, S.R. & McKinley, J.C. (1940). A multiphasic personality schedule (Minnesota): 1. Construction of the schedule. *Journal of Psychology*, 10, 249-254.
- Hathaway, S.R., Reynolds, P.C. & Monachesi, E.D. (1969). Follow-up of the later careers and lives of 1000 boys who dropped out of high school. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33(3), 370-380.
- Husman, J. & Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist*, 34 (2), 113-125.
- Janeiro, I.N. (2006). *A perspectiva temporal, as crenças atribucionais, a auto-estima e as atitudes de planeamento e de exploração da carreira – Estudo sobre os determinantes da maturidade na carreira em estudantes dos 9º e 12º anos*. Tese de Doutoramento em Psicologia, Universidade de Lisboa.
- Kodman, F. (1984). Some personality traits of superior university students. *Social Behavior and Personality*, 12(2), 135-138.
- Komarraju, M., Karau, S.J. & Schmeck, R.R. (2009). Role of the Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 47-52.

- Lachar, D. (2003). Psychological assessment in child mental health settings. In J.R. Graham & J.A. Naglieri (Eds.), *Assessment Psychology* (vol. 10), in I.B. Weiner (Ed.), *Handbook of Psychology*. Hoboken, New Jersey: Wiley.
- Lens, W. & Tsuzuki, M. (2007). The role of motivation and future time perspective in educational and career development. *Psychologica*, 46, 29-42.
- Little, B. R., Lecci, L., & Watkinson, B. (1992). Personality and personal projects: linking the Big Five and PAC units of analysis. *Journal of Personality*, 60, 501–525.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (1997). Personality trait structure as a human universal. *American Psychologist*, 52, 509-516.
- Milne, L.C. & Greenway, P. (1999). Do high scores on the adolescent-school problems and immaturity scales of the MMPI-A have implications for cognitive performance as measured by the WISC-III? *Psychology in the Schools*, 36(3), 199-203.
- Naglieri, J.A. & Graham, J.R. (2003). Current status and future directions in assessment. In J.R. Graham & J.A. Naglieri (Eds.), *Assessment Psychology* (vol. 10), in I.B. Weiner (Ed.), *Handbook of Psychology*. Hoboken, New Jersey: Wiley.
- Newson, C.R., Archer, R.P., Trumbetta, S. & Gottesman, I.I. (2003). Changes in adolescent response patterns on the MMPI/MMPI-A across four decades. *Journal of Personality Assessment*, 81(1), 74-84.
- O'Brien, T. B., & DeLongis, A. (1996). The interactional context of problem-, emotion- and relationship-focused coping: the role of the big five personality factors. *Journal of Personality*, 64,775–813.
- Oliveira, J.B. (2005). *Psicologia da Educação* (volumes 1 e 2). Porto: Legis/LivPsic.
- Phillips, P., Abraham, C. & Bond, R. (2003). Personality, cognition, and university students' examination performance. *European Journal of Personality*, 17, 435-448.
- Poropat, A.E. (2009). A meta-analysis of the Five-Factor Model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135(2), 322-338.
- Rindermann, H., & Neubauer, A. (2001). The influence of personality on three aspects of cognitive performance: Processing speed, intelligence and school performance. *Personality and Individual Differences*, 30, 829-842.
- Sánchez, M.M., Rejano, E.I., & Rodríguez, Y.T. (2001). Personality and academic productivity in the university student. *Social behavior and personality*, 29(3), 299-306.
- Sattler, J. M. (2001). *Assessment of children: Cognitive functions* (4th ed.). San Diego, CA: Author.
- Schofield, W. (1953). A study of medical students with the MMPI: III. Personality and Academic Success. *The Journal of Applied Psychology*, 37(1), 47-52.

- Simons, J., Vansteenkiste, M., Lens, W. & Lacante, M. (2004). Placing motivation and future time perspective theory in a temporal perspective. *Educational Psychology Review*, 16 (2), 121-139.
- Snow, R. E., Corno, L., & Jackson, D. (1996). Individual differences in affective and conative functions. In D. C. Berliner, & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 243–310). New York: Macmillan.
- Stipek, D.J. (2001). Pathways to constructive lives: The importance of early school success. In A. Bohart & D.J. Stipek (Eds.), *Constructive and destructive behavior: Implications for family, school, and society* (pp. 291-315). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Weiner, I. B. (2003). The assessment process. In J.R. Graham & J.A. Naglieri (Eds.), *Assessment Psychology* (vol. 10), in I.B. Weiner (Ed.), *Handbook of Psychology*. Hoboken, New Jersey: Wiley.
- Weis, R., Crockett, T. E. & Vieth, S. (2004). Using MMPI-A profiles to predict success in a military-style residential treatment program for adolescents with academic and conduct problems. *Psychology in the Schools*, 41(5), 563-574.
- Williams, C. L., Butcher, J. N., Ben-Porath, Y. S., & Graham, J. R. (1992). *MMPI-A content scales: Assessing psychopathology in adolescents*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Zeidner, M., & Matthews, G. (2000). Intelligence and personality. In R. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 581-610). New York: Cambridge University Press.