

DM

**O papel mediador  
das estratégias autoprejudiciais  
nas relações entre os *big-five*  
e o desempenho académico  
nos alunos do ensino superior**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Maria Catarina Freitas Canha**  
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

junho | 2024



**O papel mediador  
das estratégias autoprejudiciais  
nas relações entre os *big-five*  
e o desempenho académico  
nos alunos do ensino superior**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Maria Catarina Freitas Canha**  
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTAÇÃO  
Nuno Miguel Vieira Rodrigues



## *Agradecimentos*

Em primeiro lugar, sem dúvida, um eterno agradecimento ao professor Doutor Nuno Miguel Vieira Rodrigues, que para além de um excelente ser humano, é um exemplo de profissional ao serviço da psicologia e na orientação dos seus alunos. Um exemplo de humildade e de profissionalismo. Obrigada por me acompanhar nesta caminhada, por não me ter deixado desistir, e por ter sido o fio condutor deste projeto. Escolhi-o como meu orientador desde o primeiro dia, e escolhê-lo-ia novamente no último.

Em segundo lugar, um obrigada ao João Pedro, companheiro de vida, por ter-me acompanhado na feitura deste e de outros feitos ao longo da minha vida profissional, académica e pessoal, e por estares sempre, incondicionalmente, a meu lado,

Em terceiro lugar, um grande obrigada à minha colega e amiga Vera Lúcia Heleno Vinagre, que apesar de conhecê-la apenas no último ano deste meu percurso, fez toda a diferença,

Um obrigada a todos os professores que fizeram parte deste meu percurso académico, por terem tão bem passado os seus conhecimentos,

A todos,

Um obrigada,

## *Epígrafe*

A ti avó Martinha, que hoje és estrela, mas outrora, foste mulher que me  
ensinou, que os guerreiros, esses, afinal são reais.

Obrigada, avó, sempre e para sempre.

## *Resumo*

As relações entre os fatores da personalidade e o desempenho acadêmico têm sido alvo de grande atenção por parte da literatura relativa ao contexto do ensino superior, tendo a personalidade se assumido como um preditor válido e relevante do desempenho acadêmico individual. Contudo, os mecanismos psicológicos que medeiam as relações entre os fatores de personalidade, operacionalizados através da taxonomia big-five, e esta variável critério permanecem em estudo na investigação a este respeito. O presente estudo visa contribuir para a literatura a este nível, submetendo a teste empírico o papel mediador das estratégias autoprejudiciais (*self-handicapping strategies*) nas relações entre os big-five e o desempenho acadêmico, com vista a contribuir para escrutinar a relevância da sua inclusão nos modelos explicativos do desempenho dos alunos deste nível de ensino. Tendo por base um plano de investigação preditivo por inquérito transversal e uma amostra de 453 alunos do ensino superior, os principais resultados evidenciaram que as estratégias autoprejudiciais medeiam as relações entre os fatores de personalidade, à exceção da amabilidade, e o desempenho acadêmico, controlando-se os efeitos do sexo, idade e ano de estudos dos participantes. Os resultados mostraram ainda que a conscienciosidade constitui o único fator que preserva um efeito direto estatisticamente significativo nesta variável critério. As principais implicações teóricas e práticas destes resultados são apresentadas e discutidas.

**Palavras-chave:** personalidade; estratégias autoprejudiciais, desempenho acadêmico; *big-five*, estudantes universitários.

### *Abstract*

The relationship between personality factors and academic performance has received considerable attention in the higher education literature, and personality has been recognised as a valid and relevant predictor of individual student academic performance. However, the psychological mechanisms that mediate the relationships between personality factors, operationalised by the Big Five taxonomy, and this criterion variable remain underexplored in related research. The present study aims to contribute to the literature in this area by empirically testing the mediating role of self-handicapping strategies in the links between the big-five and academic performance, with a view to examining the relevance of including these strategies in explanatory models of academic performance. Based on a cross-sectional predictive research design and a sample of 453 university students, the main results showed that self-handicapping strategies mediated the relationships between all personality factors, except agreeableness, and academic performance, controlling for the effects of participants' gender, age, and year of study. The results also showed that conscientiousness is the only factor that preserves a statistically significant direct effect on this criterion variable. The main theoretical and practical implications of these findings are presented and discussed.

**Keywords:** Personality; *self-handicapping* strategies, academic performance; *big-five*, higher education students.

## *Índice*

Resumo .....	5
Abstract.....	6
Introdução .....	9
Revisão da literatura e hipóteses de investigação.....	14
Relevância do estudo do desempenho académico e a sua predição.....	14
O contributo da personalidade para a predição do desempenho académico.....	18
Personalidade, estratégias autoperjudiciais e desempenho académico.....	26
Método.....	36
Objetivos de investigação .....	36
Procedimento .....	36
Participantes.....	37
Instrumentos de medida .....	38
<i>Big-five</i> .....	38
Estratégias autoperjudiciais ( <i>Self-Handicapping strategies</i> ). .....	40
Desempenho académico.....	41
Variáveis de controlo .....	42
Resultados.....	42
Discussão .....	52
Implicações teóricas.....	53
Implicações Práticas .....	57
Limitações e Investigação Futura .....	59

Referências Bibliográficas..... 61

## ***Introdução***

O presente estudo parte da análise das relações entre os fatores de personalidade (*big-five*) e o desempenho académico no ensino superior, adotando como principal objetivo examinar em que medida as estratégias autoprejudiciais (*self-handicapping*) constituem mecanismos psicológicos que medeiam essas associações. Se por um lado as relações entre personalidade e desempenho académico encontram-se extensivamente estudadas na literatura, verificando-se que a personalidade contribui para explicar e predizer esta variável critério, já as variáveis mediadoras destas relações encontram-se pouco exploradas na investigação empírica (Stajkovic et al., 2018; Vedel & Poropat, 2017). Assim, este estudo pretende contribuir para a literatura através do teste empírico do efeito indireto da personalidade no desempenho académico, através das estratégias autoprejudiciais, com vista a complementar o desenvolvimento dos modelos de predição do desempenho dos alunos do ensino superior que se baseiam nas diferenças de personalidade.

Desta forma, dados os vários argumentos que sustentam a importância do desempenho académico, desde logo pelo seu impacto no desenvolvimento da sociedade, uma vez que aproximadamente 6,2% do produto interno bruto dos países membros da OCDE é despendido em atividades educativas, aliado ao facto de em média um jovem permanecer até aos vinte e dois anos em contextos educativos nesses mesmos países, persiste a necessidade de aumentar a compreensão a respeito dos mecanismos inerentes à influência da personalidade no desempenho académico (Casanova, 2018; Poropat, 2009). Esta variável critério constitui, de resto, um indicador chave do sucesso académico dos alunos do ensino superior (Mammadov, 2021; Richardson & Bond, 2012).

Neste sentido, a personalidade é conceptualizada como um preditor distal que permite predizer e explicar o desempenho académico, na medida em que a mesma origina padrões comportamentais que são valorizados e expectáveis no contexto académico,

representando a predisposição dos alunos para a execução de atividades de desempenho e realização (McCrae, 2011; McCrae & Sutin, 2018; Richardson & Bond, 2012). De acordo com a investigação neste domínio, os cinco fatores que compõem o modelo de personalidade (*Five Factor Model, FFM*) possuem impacto no desempenho académico, sendo a conscienciosidade o traço que melhor explica e prediz esta variável critério (Mammadov, 2021; Poropat, 2009; Vedel, 2014; Vedel & Poropat, 2017).

Por sua vez, as estratégias autoprejudiciais (i.e., *self-handicapping strategies*) definem-se como um conjunto de estratégias que visam a proteção da autoestima e competência dos sujeitos, sendo utilizadas como forma de desculpabilizar níveis fracos ou reduzidos de desempenho (Miranda & Ganda, 2017). Existem diversas estratégias autoprejudiciais identificadas na literatura, nas quais se inclui, por exemplo, a procrastinação académica, que respeita ao adiamento do início e conclusão das tarefas, até um ponto em que um nível de desempenho ótimo não seja passível de se concretizar (Barutçu & Demir, 2020; Schwinger et al., 2022; Török et al., 2018). Estas estratégias são prejudiciais para o sujeito uma vez que suscitam sofrimento psicológico e possuem um impacto negativo ( $\rho = -.23$ ,  $k = 49$ ,  $N = 25,550$ ) no desempenho académico, tal como a investigação de meta-análise tem demonstrado (i.e., Schwinger et al., 2014). Neste contexto, alguns autores sugerem que as estratégias autoprejudiciais podem incluir fatores disposicionais como antecedentes, nomeadamente os fatores de personalidade (Ljubin et al., 2019; Schwinger et al., 2022; Vargas, 2018). De resto, a investigação tem evidenciado que a conscienciosidade e a amabilidade relacionam-se negativamente com a adoção destas estratégias pelos alunos de ensino superior, sendo que alunos com pontuações mais elevadas nestes fatores de personalidade tendem a adotar comportamentos mais ajustados à promoção e concretização das suas aprendizagens. Já o neuroticismo e/ou a baixa estabilidade emocional tende a associar-se a um maior recurso a estas estratégias nos

contextos educativos (Ljubin et al., 2019; Schwinger et al., 2014; Vargas, 2018; Yu & McLellan, 2019).

Assim, o presente estudo propõe que as estratégias autoprejudiciais exercem um papel mediador na influência dos cinco traços da personalidade (*big-five*) no desempenho acadêmico (*GPA*), no âmbito do ensino superior. De resto, tal é consonante com o metamodelo dos cinco fatores de personalidade de McCrae (2011), no qual se defende que as disposições de personalidade são preditores distais de diversos comportamentos e resultados individuais que formam a própria biografia objetiva dos indivíduos. Neste sentido, o metamodelo de McCrae (2011) pressupõe três componentes principais, nomeadamente as tendências básicas, as características adaptativas e desadaptativas, e a biografia objetiva (McCrae & Sutin, 2018). No que concerne às tendências básicas, estas dizem respeito às capacidades inatas e/ou às predisposições individuais do sujeito, como por exemplo os traços de personalidade. Segundo o McCrae (2011), uma das premissas fundamentais da teoria dos cinco fatores da personalidade postula que os traços de personalidade traduzem-se em tendências básicas, que se encontram diretamente associadas com a estrutura e funcionamento do cérebro (MacCrae, 2011). Já as características adaptativas concernem a diferentes domínios e variáveis individuais como os hábitos, competências, atitudes, crenças e autoconceito do sujeito, que não constituem características inatas, mas que vão sendo adquiridas na interação entre as tendências básicas da pessoa e os fatores externos, isto é, da sua envolvente (Fernandes, 2023; McCrae & Sutin, 2018). Considerando o seu polo negativo, isto é, as características desadaptativas descrevem-se como crenças irracionais, comportamentos autodestrutivos ou padrões emocionais desregulados (e.g., medos exagerados) que se revelam centrais para o estudo da psicopatologia desde o prisma da influência da personalidade (MacCrae, 2011). Já a biografia objetiva do sujeito refere-se ao que este concretizou e/ou sentiu ao longo das

suas vivências, mais concretamente, ao resultado da interação entre as suas características adaptativas e os fatores externos, que culminam em comportamentos dirigidos para resultados e metas pessoais, que se desenrolam ao longo da vida do sujeito e formam a sua biografia objetiva e história de vida (McCrae & Sutin, 2018). É neste âmbito deste modelo conceptual que se enquadram as estratégias autoprejudiciais, já que estas consistem num conjunto de estratégias que visam a proteção da autoestima e competência dos sujeitos, sendo utilizadas como forma de desculpar níveis fracos ou reduzidos de desempenho (Schwinger et al., 2014). Partindo deste quadro teórico, o presente estudo centra-se no papel mediador das estratégias autoprejudiciais como características desadaptativas que exercem influência na ligação entre tendências básicas como os traços da personalidade (conscienciosidade; neuroticismo, extroversão, amabilidade e abertura à experiência) e o desempenho académico, que constitui um domínio integrante da biografia objetiva do sujeito (Bücker et al., 2018; Schwinger et al., 2014; Stanek & Ones, 2018).

Ao focar-se na análise deste modelo de mediação, este estudo visa facultar contributos de natureza teórica e prática para a literatura. Do ponto de vista teórico, este pretende contribuir para o desenvolvimento de modelos preditivos e compreensivos da influência da personalidade no desempenho académico (*GPA*) através das estratégias autoprejudiciais. O foco no desenvolvimento de modelos de predição do desempenho académico é crucial, desde logo, porque este desempenha um papel preponderante na demonstração e desenvolvimento da capacidade do sujeito para concretizar objetivos nucleares da sua vida relacionados com a sua realização académica; mas por se tratar igualmente de um fator central para um bom funcionamento psicológico, encontrando-se intimamente ligado ao bem-estar subjetivo, dado que pessoas com um maior nível educacional reportam também maiores níveis de bem-estar subjetivo (Bücker et al., 2018). Por outro lado, além da influência que este exerce no plano individual da pessoa, o

desempenho acadêmico constitui-se como uma base fundamental para o desenvolvimento econômico e social da própria sociedade globalmente considerada (Bücker et al., 2018).

Em segundo lugar, ao conceptualizar e testar empiricamente o papel mediador das estratégias autoprejudiciais no modelo hipotético postulado, este estudo possui também implicações práticas associadas à prevenção e mitigação do recurso a estas estratégias pelos alunos do ensino superior, através da identificação das características de personalidade que podem contribuir para a sua ocorrência (Ljubin et al., 2019; Schwinger et al., 2022; Vargas, 2018). Como previamente referido, as estratégias autoprejudiciais referem-se a mecanismos contraproduativos adotados pelo aluno no sentido de se desculpabilizar e proteger a sua autoestima perante ou na antevisão de insucesso académico (Miranda & Ganda, 2017). Apesar dos seus presumíveis efeitos positivos temporários de proteção da auto-estima, estas estratégias desencadeiam diversas consequências negativas para os alunos, designadamente no ensino superior. Deve-se destacar, a este respeito, o incumprimento das metas de aprendizagem e desenvolvimento, comprometendo o sucesso académico a longo prazo e próprio bem-estar dos alunos (Török et al., 2018). Tal como a investigação tem evidenciado, estas estratégias conduzem à falta de esforço e envolvimento académico, podendo conduzir a quadros de desespero aprendido e, no limite, ao abuso de substâncias (Schwinger et al., 2022).

Como enfatizado, este estudo parte da premissa de que as estratégias autoprejudiciais podem ser explicadas por fatores não-cognitivos, nomeadamente pelos traços de personalidade dos alunos (Ljubin et al., 2019). De resto, as diferenças individuais de personalidade possuem um papel central na explicação da adoção destas estratégias, na medida que alguns fatores da personalidade, como níveis elevados de neuroticismo e reduzidos de conscienciosidade, predis põem os alunos a adotar as mesmas com maior

frequência, colocando em causa o seu processo académico (Schwinger et al., 2022; Török, et al., 2018).

As seções seguintes explanam este papel da personalidade na ativação de estratégias autoprejudiciais, concebendo-as como um mecanismo psicológico a partir do qual as disposições individuais podem afetar o desempenho académico, em linha com o modelo dos cinco fatores da personalidade proposto por McCrae (2011), bem como com o modelo integrativo apresentado por Schwinger et al., (2022) acerca dos antecedentes e consequentes das estratégias autoprejudiciais, que constituem os quadros teóricos de base das hipóteses de investigação do presente estudo.

### ***Revisão da literatura e hipóteses de investigação***

#### *Relevância do estudo do desempenho académico e a sua predição*

Perante a expansão gradual do ensino superior associada a vários fatores como a valorização social da formação académica, os crescentes apoios sociais e financeiros ministrados a alunos de famílias com menores recursos, o aumento da escolaridade mínima obrigatória e a melhoria de condições de vida das famílias, a identificação dos determinantes psicológicos do desempenho académico que permitam a sua predição e promoção, surge como um objetivo central na investigação e para a própria intervenção psicoeducativa neste contexto (Casanova, 2018; Poropat, 2009). De acordo com Hernandez et al., (2020) a educação constitui o indicador mais utilizado para avaliar o estatuto socioeconómico dos sujeitos devido à relação que estabelece com as suas diversas facetas, nomeadamente o emprego, as condições de trabalho e o próprio rendimento salarial (Hernandez et al., 2020). Efetivamente, um alto nível educacional, colocado nos termos da consecução de uma formação de nível superior, é preponderante para promover o acesso ao emprego e formação de qualidade, bem como para aumentar os níveis de participação

cívica e reduzir os níveis de desigualdade social e, no limite, as taxas de criminalidade (Vedel & Poropat, 2017). Para além destes aspetos, para alguns autores (Mammadov, 2021) o desempenho académico é visto como um construto central no desenvolvimento e nos níveis de sucesso do plano de carreira e do percurso de vida individual dos sujeitos.

Deste modo, para além da sua importância a nível individual, o desempenho académico constitui-se como um aspeto importante a nível social, na medida em que os alunos com melhores desempenhos académicos mostram maior tendência para experienciar bem-estar e aceder a níveis superiores de remuneração por comparação a alunos com menor desempenho académico (Mammadov, 2021). Por estes motivos, o desempenho académico emerge como variável chave a ter em consideração ao nível da promoção do sucesso dos alunos do ensino superior e, por justaposição, dos níveis de prosperidade e desenvolvimento social da sociedade na qual se inserem. Assim, esta valorização acrescida do sucesso educacional, particularmente no quadro do ensino superior, reitera a importância da identificação dos fatores que predizem o desempenho académico (Poropat, 2009; Richardson & Bond, 2012; Vedel & Poropat, 2017).

Pelos aspetos mencionados acima, verifica-se simultaneamente uma preocupação crescente na mitigação dos fatores que podem conduzir a níveis reduzidos de desempenho académico que podem acarretar, no limite, o abandono do ensino superior, conduzindo à concretização do fracasso não só para o indivíduo/estudante, como para as famílias e as próprias instituições, o que constitui uma justificação adicional premente para a promoção do desempenho académico dos alunos na universidade (Casanova, 2018).

Neste sentido, o desempenho académico define-se como um conjunto de comportamentos que se encontram sob o controlo do estudante e possuem relevância para a consecução das metas e objetivos académicos (Meriac, 2012; Owasld et al., 2004). Segundo Meriac (2012), o desempenho académico está dependente de fatores como a

capacidade do aluno em mobilizar os seus esforços para estudar e revelar iniciativa no desenvolvimento das suas competências académicas, ao invés de incumprir as suas metas académicas por reduzida aspiração, esforço ou pela exibição de comportamentos contraprodutivos. Desta forma, é esperado que para alcançar as metas e objetivos muitas vezes relacionados a consecução de um bom nível de rendimento académico (i.e., *Grade Point Average, GPA*), o aluno adote comportamentos e atitudes instrumentais a esse rendimento, desde o seu envolvimento nas tarefas e demais exigências académicas, à perseverança e sentido de determinação (Meriac, 2012).

Assim, o desempenho académico constitui uma variável multidimensional que engloba comportamentos implicados na realização das tarefas e exigências académicas (*task performance*) que tendem a ser objeto de avaliação formal, mas abrange também comportamentos de cidadania no contexto académico, que se traduzem em ações e atitudes de cortesia e apoio dirigidos aos colegas, docentes e funcionários ou a participação em atividades extracurriculares, como por exemplo as ações de voluntariado (Islam et al., 2018; Schwager et al., 2014). Neste sentido, ambas as componentes influenciam positivamente o sucesso académico global do aluno, na medida em que a realização de tarefas vai ao encontro do cumprimento mais formal do programa de estudos, enquanto que os comportamentos de cidadania fomentam a cooperação entre pares e o desenvolvimento e um contexto social e psicológico positivo e de suporte (Oswald et al., 2004; Schwager et al., 2014). No polo oposto, o desempenho académico inclui ainda os comportamentos contraproducentes que interferem diretamente no sucesso académico, tal como os comportamentos de absentismo (e.g., às aulas e outros momentos de aprendizagem) e a demonstração intencional de níveis reduzidos de esforço e de envolvimento nas múltiplas solicitações académicas (Schwager et al., 2014).

Este carácter multidimensional do desempenho académico tem vindo a assumir um papel preponderante no contexto universitário e na transição posterior para o mercado de trabalho, pelo reconhecimento dos aspetos interpessoais e psicológicos que se colocam além do cumprimento de tarefas como importantes para o sucesso académico e para o próprio desempenho profissional (Islam et al., 2018; Schwager et al., 2014).

Nesta linha, apresenta-se, a título elucidativo, a taxonomia de desempenho académico proposta por Oswald et al. (2004), que postula doze dimensões que englobam diferentes comportamentos individuais. Estas dimensões têm que ver com três grandes domínios, nomeadamente: a) os comportamentos intelectuais (*intellectual behaviors*), que respeitam a comportamentos relacionados à aquisição de conhecimento e desenvolvimento de mestria, à aprendizagem contínua, interesse intelectual, curiosidade e interesse pela componente artística; b) aos comportamentos interpessoais (*interpersonal behaviors*) designadamente comportamentos associados à abertura à diversidade e multiculturalismo, à liderança, às capacidades interpessoais e à cidadania; c) comportamentos intrapessoais (*intrapersonal behaviors*) que concernem a comportamentos dedicados à promoção da saúde física e psicológica, à orientação de carreira, à perseverança, à ética e integridade e à adaptabilidade (Oswald et al., 2004).

Todavia, e como enfatizado anteriormente, o desempenho académico tende a ser operacionalizado nos estudos de predição e de meta-análise a partir de indicadores objetivos relacionados com as classificações obtidas, sendo comumente utilizada a média de notas (*Grade Point Average*, GPA) do estudante (Bücker et al., 2018). Ainda que não reflita todos os componentes comportamentais do desempenho académico, este constitui com frequência um dos principais critérios de seleção para estudos pós-graduados e para o próprio emprego, funcionando como um fator preditivo do *status* ocupacional (Richardson & Bond, 2012). Neste sentido, o GPA constitui um fator significativo quer para os

estudantes, quer para as universidades e entidades empregadoras (Richardson & Bond, 2012). Por estes motivos, o GPA será adotado como operacionalização do desempenho académico, na linha da investigação de meta-análise deste domínio (e.g., Richardson & Bond, 2012; Mammadov et al., 2021), constituindo assim a variável critério do presente estudo.

Segundo Oswald et al. (2004), a par dos fatores cognitivos, outros fatores individuais como as capacidades sociais, os interesses e a personalidade constituem também fortes preditores do desempenho académico. Tendo em conta o foco do presente estudo, a próxima seção desenvolve e aprofunda o papel da personalidade enquanto preditor distal do desempenho académico (McCrae, 2011; McCrae & Sutin, 2018).

#### *O contributo da personalidade para a predição do desempenho académico*

De acordo com os avanços da investigação de meta-análise (i.e., Poropat, 2009; Vedel & Poropat, 2017; Richardson & Bond, 2012), a personalidade representa um preditor relevante do desempenho académico. Neste sentido, a investigação tem problematizado a adequação dos modelos preditivos que se focalizam apenas no papel das aptidões cognitivas na predição do desempenho académico. Na origem de investigação a este propósito, Webb (1915) através dos seus estudos acerca da relação entre diferenças individuais e o desempenho académico de estudantes universitários britânicos concluiu que as dimensões disposicionais manifestavam tanta importância quanto a inteligência no que concerne à predição do sucesso académico. De forma a realçar o papel da personalidade no desempenho académico, Webb sugeriu um fator de vontade geral ou *Will*, designado por “w” que permitia fazer correspondência ao fator-g proposto por Spearman (Vedel & Poropat, 2017). Desde então e particularmente nas últimas duas décadas, a atenção dedicada aos fatores não-cognitivos na predição do desempenho académico tem sido crescente na literatura (Poropat, 2009; Richardson & Bond, 2012; Vedel & Poropat, 2017).

No quadro dos fatores não-cognitivos as diferenças individuais de personalidade possuem um papel central (Mammadov, 2021; Schwinger et al., 2022). A personalidade remete para um conjunto de características disposicionais únicas que influenciam os comportamentos, os pensamentos e sentimentos do sujeito e que são transversais aos diferentes momentos e situações (Kim et al., 2019). Deste modo, o modelo dos cinco fatores da personalidade (*Five-Factor Personality Model*, FFM, McCrae & Sutin, 2018) é apresentado como um uma conceptualização que visa mensurar a estrutura média da personalidade através de cinco grandes dimensões, nomeadamente a extroversão, o neuroticismo, a conscienciosidade, a amabilidade e a abertura à experiência. Desta forma, este modelo propõe que a maior parte da variabilidade obtida nas medidas de personalidade é passível de ser explicada por um conjunto de cinco fatores, que são vistos como entidades psicológicas com força causal na determinação do comportamento (i.e. constituem tendências básicas, McCrae, 2011; McCrae & Sutin, 2018); configurando uma estrutura teórica abrangente e parcimoniosa que viabilizou a realização de revisões sistemáticas e meta-análises fundamentais à integração e sistematização do elevado número de estudos primários (APA, 2020; Poropat, 2009; Trapmann et al., 2007).

No âmbito deste modelo, o neuroticismo é caracterizado sobretudo por características como a ansiedade, a depressão, a impulsividade e a vulnerabilidade. Já quando formulado através do seu polo positivo, ou seja, como estabilidade emocional, este remete para uma resposta psicológica ajustada do sujeito perante situações de stresse e à sua capacidade de regular as emoções e revelar confiança no próprio no sentido de se adaptar a situações exigentes ou condições desafiantes (Stanek & Ones, 2018; Rodrigues & Rebelo, 2023). A amabilidade inclui características como expressar cortesia, generosidade, flexibilidade, tolerância, cooperação e assumir uma postura gentil e empática para com o

outro. Este traço manifesta-se também em características relacionadas com a confiança, o altruísmo, a conformidade e a franqueza (Trapmann et al., 2007).

A extroversão é determinada essencialmente pela quantidade e intensidade das interações interpessoais e assume algumas variantes na sua interpretação consoante os diferentes autores. Assim, para Hogan (1986) a extroversão pode ser vista por um lado como ambição, no sentido em que o sujeito demonstra iniciativa, impetuosidade e/ou dominância social, e por outro lado, como sociabilidade, na medida em que o indivíduo assume uma postura gregária, entusiasta e expressiva (Trapmann et al., 2007). Todavia, Costa e McCrae (1992) incluem nas características nucleares da extroversão, a procura por excitação, a atividade, a sociabilidade, as emoções positivas, a cordialidade e a assertividade.

A abertura à experiência refere-se sobretudo à inclinação do indivíduo manifesta em relação à fantasia, à estética, ideias, valores e sentimentos, estando associadas a este fator componentes como a imaginação, a sensibilidade artística, a criatividade, a curiosidade e a originalidade. Por fim, a conscienciosidade do sujeito remete para o seu nível de persistência, organização e orientação para a realização de objetivos. Este fator inclui características individuais tais como a competência, lealdade, autodisciplina, esforço, ordem e determinação (Rodrigues & Rebelo, 2023; Trapmann et al., 2007).

Como referido anteriormente, o presente estudo tem por base o metamodelo dos cinco fatores da personalidade proposto inicialmente por McCrae e Costa (1996), denominado *Five-Factor Personality Model*, FFM, e no qual se integram os fatores acima descritos. Este metamodelo pressupõe um modelo explicativo da personalidade, no qual são tidos em conta três principais domínios, nomeadamente as *tendências básicas*, originadas por causas biológicas e que incluem os traços da personalidade presentes nas diferentes hierarquias, as *características adaptativas e desadaptativas*, que são o resultado

da interação entre fatores externos e as tendências básicas, consubstanciam-se em hábitos, capacidades e crenças e, por fim, a *biografia objetiva* que resulta da interação entre as características adaptativas e os fatores externos (McCrae & Sutin, 2018). Esta interação produz um repertório de padrões comportamentais que compõem a biografia objetiva do sujeito, que representa, por seu turno a sua história e o seu percurso de vida. Este metamodelo visa explicar não só o funcionamento da personalidade, mas também a influência que esta variável detém no desenvolvimento psicológico global do sujeito (McCrae e Sutin, 2018; Fernandes, 2023).

Uma das premissas deste modelo é a conceptualização dos traços de personalidade como tendências básicas, de base biológica, ou seja, capacidades inatas e predisposições individuais (Costa & McCrae, 1992a) que com o passar do tempo e em situações específicas manifestam-se em realizações concretas (McCrae, 2011; McCrae & Sutin, 2018). Desta forma, os traços de personalidade traduzem-se como preditores distais do comportamento que, na interação com as necessidades e oportunidades do meio externo, criam estruturas intrapsicológicas que se consubstanciam em hábitos e competências (*skills*) do sujeito, isto é, em características adaptativas ou desadaptativas (McCrae, 2011). Neste sentido, os autores exemplificam que os indivíduos não nascem diretamente com uma atitude de desconfiança para com estranhos ou desconhecidos, mas que essa predisposição para serem cétricos e ou/desconfiados pode ser ativada e consolidada ao longo do tempo, dependendo da interação com os fatores do meio interpessoal (McCrae, 2011). Desta forma, as características adaptativas são aprendidas progressivamente, através da experiência individual, da modelagem através dos pares e da aprendizagem formal (McCrae & Sutin, 2018).

Se no modelo dos cinco fatores da personalidade, as tendências básicas e as características adaptativas são vistas como os *inputs*, a biografia objetiva do sujeito é vista

como o *output*, ou seja, o resultado da interação entre as tendências básicas e as características adaptativas que culminam nas escolhas e comportamentos do sujeito que refletem, por sua vez, os processos e mecanismos psicológicos que conduzem à sua biografia objetiva. Assim, este metamodelo configura um esquema parcimonioso de como os indivíduos adquirem os seus hábitos, capacidades, e competências que por sua vez, são congruentes com os seus traços de personalidade que, por último, permitem a sua adaptação meio cultural em que se encontram inseridos (McCrae, 2011; McCrae & Sutin, 2018), como se ilustra Figura 1. As estratégias autoprejudiciais podem considerar-se, neste quadro, como uma característica desadaptativa que, tal como conceptualizado, pode incluir ideias e esquemas irracionais, comportamentos autodestrutivos ou padrões emocionais desregulados (MacCrae, 2011).

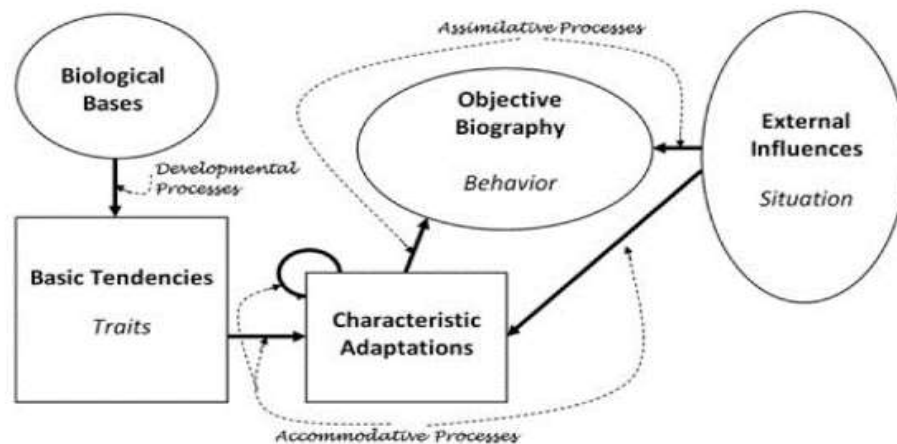


Figura 1. Metamodelo dos cinco fatores da personalidade de McCrae e Costa, 1996 (Five-Factor Personality Model, FFM) (Adaptado de McCrae & Sutin, 2018)

Já que o desempenho académico é parte da biografia objetiva dos alunos, e nessa medida é influenciado pelos traços de personalidade que compõem os *big-five*, enquanto tendências básicas, torna-se importante aprofundar o estudo da relação entre a personalidade e o desempenho académico, como de resto diversos estudos de meta-análise

a respeito das relações entre os mesmos têm documentado (O'Connor and Paunonen 2007; Poropat 2009; Richardson & Bond, 2012; Trapmann et al. 2007). Além do desempenho, a personalidade possui também utilidade no que concerne à previsão de outras variáveis educacionais chave, como a motivação e desonestidade acadêmica ou a tomada de decisão relacionada com a carreira (Kim et al., 2019). Assim, a personalidade a par com a aptidão cognitiva, constituem dois domínios de reiterada importância no que diz respeito às diferenças individuais ao nível desempenho humano, designadamente dos estudantes do ensino superior (Kim et al., 2019). Estas últimas mostram-se sobretudo como preditores relevantes dos comportamentos e resultados importantes e integrantes do desempenho académico neste nível de ensino (Kim et al., 2019). De resto, no recrutamento e seleção dos estudantes, uma vez formados, para as organizações, estas tendem a avaliar quer as aptidões cognitivas como também os fatores de personalidade no processo de seleção, bem como no âmbito da formação, desenvolvimento de competências e gestão de carreira (Stanek & Ones, 2018).

Neste sentido, alguns autores como Poropat (2009), apontam alguns argumentos que justificam o contributo válido dos fatores de personalidade, contemplados no *Five-Factor Model*, para a predição do desempenho humano, incluindo no contexto académico. Estes argumentos baseiam-se sobretudo no facto da evidência empírica apontar para a importância dos fatores de personalidade preverem comportamentos que são socialmente valorizados, tal como no reconhecimento da personalidade funcionar como um fator preponderante na disposição de um sujeito para a execução de atividades necessárias ao cumprimento de objetivos (Poropat, 2009). Desta forma, na relação entre os vários fatores de personalidade e o desempenho académico, tal como reportado em várias meta-análises (e.g., Poropat, 2009; Mammadov, 2021), destaca-se a conscienciosidade por manifestar a maior ligação com o desempenho académico. Este fator constitui uma das dimensões de

personalidade com maior foco nos aspectos de determinação ou vontade, referida na teoria descrita por Webb por fator  $w$ , do sujeito para concretizar e empreender níveis elevados de esforço para o desempenho, sendo que o respectivo tamanho de efeito varia entre  $\rho = .22$  ( $k = 138$ ,  $N = 70,926$ ) e  $\rho = .27$  ( $k = 263$ ,  $N = 411,450$ ) nos estudos meta-analíticos de Poropat (2009) e de Mammadov, (2021), respetivamente.

No caso da amabilidade, esta possui um impacto positivo, pese embora modesto, na variável critério em apreço ( $\rho = .09$ ,  $N = 397,710$ ,  $k = 227$ , Mammadov, 2021), na medida em que a tendência do sujeito para se demonstrar mais complacente e cooperativo com os outros, mostra-se coerente com processos de regulação externa (nomeadamente, obedecer e cumprir as instruções dadas pelos docentes), o que facilita posteriormente, os processos de aprendizagem (Vermetten et al., 2001). Assim, os autores em apreço referem que a amabilidade, no sentido em que representa o grau em que o sujeito é tendencialmente cooperativo e altruísta, está positivamente relacionada com a motivação para se esforçar para concretizar os processos de aprendizagem, sobretudo quando esta é mediada por fatores interpessoais (Vermetten et al., 2001; Poropat, 2009).

No sentido oposto, o neuroticismo exerce uma influência negativa ( $\rho = -0.02$ ,  $N = 401,003$ ,  $k = 236$ , Mammadov, 2021) no desempenho académico, na medida em que indivíduos que tem mais dificuldade em controlar a ansiedade, são emocionalmente mais instáveis e, pelo nervosismo tendem a apresentar um desempenho académico mais baixo, uma vez que como apresentam maior medo do fracasso, espera-se que sujeitos que pontuam mais neste fator, se dediquem menos às componentes de realização académicas de forma a evitar o insucesso (De Feyter et al., 2012). Para além disso, estes tendem a desviar o seu foco em virtude do seu desajustamento emocional, o que, por sua vez interfere na atenção para desempenhar tarefas académicas, afetando, deste modo, o seu desempenho académico (De Feyter et al., 2012; Poropat, 2009). Apesar do efeito direto

entre o neuroticismo e o desempenho acadêmico apresentado em Mammadov (2021) ser praticamente nulo, existem razões teóricas para considerar que este fator pode ter uma influência negativa, provavelmente indireta, no desempenho acadêmico dos alunos, como postula o presente estudo, através das estratégias autoprejudiciais (Schwinger et al., 2022).

A investigação também tem mostrado que a extroversão pode manifestar uma correlação negativa ( $\rho = -0.01$ ,  $N = 162,663$ ,  $k = 156$ , Mammadov, 2021) com o desempenho acadêmico, no sentido em que estes alunos podem, pela sua elevada necessidade de estimulação, procurar outro tipo de atividades para além do estudo e uma maior socialização, o que pode prejudicar de certa forma o desempenho. À semelhança do neuroticismo, apesar de os efeitos diretos entre a extroversão e o desempenho acadêmico serem praticamente nulos, existem boas razões teóricas, como as elencadas anteriormente e defendidas por alguns autores (De Raad & Schouwenburg, 1996) para considerar que a extroversão possa exercer um efeito negativo, indireto no desempenho acadêmico, através das estratégias autoprejudiciais, como de resto o presente estudo postula (Mammadov, 2021).

No que concerne à abertura à experiência, esta relaciona-se com a motivação para a aprendizagem, flexibilidade cognitiva e pensamento crítico pelo que, segundo alguns autores, este traço descreve algumas características associadas ao “aluno ideal” uma vez que congrega estes e outros fatores de relevo, como a curiosidade intelectual e a criatividade (Poropat, 2009). Segundo os resultados da meta-análise de Mammadov, 2021, este fator influi positivamente no desempenho acadêmico, obtendo-se uma relação respetiva de  $\rho = 0.16$  ( $k = 237$ ,  $N = 267,611$ ).

Desta forma, a investigação prévia suporta a assunção de que a aprendizagem dos alunos e o seu desempenho dependem não só das suas capacidades cognitivas como também dos seus fatores de personalidade (Mammadov, 2021; McCrae & Suttin, 2018).

Em suma, são vários os argumentos que visam estabelecer uma relação entre o *Five-Factor Model* e o desempenho acadêmico (Poropat, 2009; Mammadov, 2021). Assim, tendo por base os aspetos acima descritos parte-se das seguintes hipóteses de investigação:

**Hipótese 1:** A conscienciosidade relaciona-se positivamente com o desempenho académico.

**Hipótese 2:** O neuroticismo relaciona-se negativamente com o desempenho académico.

**Hipótese 3:** A amabilidade relaciona-se positivamente com o desempenho académico.

**Hipótese 4:** A extroversão relaciona-se negativamente com o desempenho académico.

**Hipótese 5:** A abertura à experiência relaciona-se positivamente com o desempenho académico.

#### *Personalidade, estratégias autoprejudiciais e desempenho académico*

As estratégias autoprejudiciais (*self-handicapping strategies*) definem-se como “qualquer ação ou escolha de organização do desempenho que aumente a oportunidade de externalizar (ou desculpar) o fracasso e internalizar o sucesso” (Schwinger, 2013, p.134). Este termo foi primeiramente usado por Berglas e Jones (1978) e refere-se a um conjunto de estratégias utilizadas por sujeitos que experienciam e apresentam insegurança, dificuldades na sua autoavaliação e na reflexão acerca do seu desempenho. Desta forma, os sujeitos que recorrem ao uso de estratégias autoprejudiciais (também denominados de *self-handicappers*) demonstram maior preocupação na defesa da sua autoestima do que com o seu desempenho concreto. Ainda que a utilização destas estratégias desencadeie a preservação da autoestima e competência do sujeito, esta mostra-se irremediavelmente prejudicial para o desempenho do aluno e para a concretização das suas metas individuais

(Miranda & Ganda, 2017; Vargas, 2018). Vários estudos apontam neste sentido, como o estudo de meta-análise de Schwinger (2013), no qual se reconhece o consenso presente na literatura acerca dos efeitos negativos das estratégias autoprejudiciais em processos e resultados educacionais, como o desempenho e a motivação, designadamente no contexto académico. Outros autores como Yu e McLellan (2019) sugerem que o uso de estratégias autoprejudiciais reflete um tipo de envolvimento (*engagement*) maladaptativo que influencia de forma direta e negativa o desempenho académico.

De acordo com um estudo de revisão quantitativa da literatura realizado por Schwinger et al. (2022), o *self-handicapping* diz respeito a um conjunto de estratégias auto-prejudiciais que os alunos podem utilizar no sentido de proteger a sua autoestima no caso de um possível fracasso académico. Estas estratégias podem traduzir-se, como ilustrado em cima, em comportamentos de procrastinação, de ausência de esforço, abuso de substâncias e estabelecimento de metas inacessíveis (Schwinger et al., 2022). Neste sentido, quando envolvidos nestas estratégias, os alunos procuram criar uma desvantagem (que pode manifestar-se através de falta de tempo de estudo ou de condições que impedem o esforço ou o envolvimento) que servirá para desculpabilizar o possível insucesso que antecipam, a nível académico. Ainda que estas estratégias sejam prejudiciais ao desempenho dos alunos, reduzem a probabilidade do fracasso académico ser atribuído a causas internas e estáveis, como um menor grau de inteligência ou aptidão, e simultaneamente protegem a auto-estima e o sentido de competência destes alunos (Schwinger et al., 2022).

Assim, de acordo com estes autores, as *estratégias autoprejudiciais* referem-se sobretudo a escolhas e comportamentos tidos pelos alunos em contextos de desempenho que lhes permitam atribuir o seu sucesso académico a fatores internos (internalizar o sucesso) e atribuir o fracasso académico a circunstâncias ou fatores externos que estão,

alegadamente, fora do seu controle ou até, a fatores internos, mas que sejam maleáveis, nomeadamente a falta pontual de esforço (externalizar o fracasso) (Schwinger et al., 2022). Neste prisma, estes comportamentos devem-se à incerteza que estes alunos têm acerca da sua capacidade de serem ou não bem-sucedidos em uma determinada situação e aos possíveis sentimentos de ameaça à sua autoestima resultantes desta incerteza. Assim, de forma a proteger a sua autoimagem de aluno competente num possível caso de fracasso ou reprovação académica e de evitar o efeito negativo que seria resultante de uma atribuição do seu fracasso a causas internas, como a falta de aptidão, o aluno perante um exame importante pode escolher ajudar um amigo nas mudanças de casa ou em outra tarefa, no dia anterior a esse mesmo exame. Desta forma, este comportamento permite não só ao aluno preservar a sua imagem de aluno competente, pois o potencial fracasso seria atribuído a causas externas (falta de tempo de estudo devido a outras obrigações) como aumentar ou proteger a sua autoestima no caso de potencial sucesso, visto que o aluno na situação de possível sucesso teria sido capaz de superar a desvantagem e obter sucesso (Schwinger et al., 2022).

No estudo de meta-análise de Schwinger et al., (2022) são propostas, ainda, duas formas de estratégias autoprejudiciais, nomeadamente as estratégias autoprejudiciais comportamentais (*behavioral self-handicapping*) vs. as estratégias autoprejudiciais autodeclaradas (*claimed self-handicapping*). Enquanto que nas estratégias autoprejudiciais comportamentais (*behavioral self-handicapping*) são tidos em conta comportamentos que o aluno escolhe adotar de forma a criar um impedimento que servirá de desculpa para um potencial fracasso académico, como a falta de esforço, a redução do tempo de estudo, estudar em ambientes pouco propícios à aprendizagem ou a utilização de substâncias; já nas estratégias autoprejudiciais autodeclaradas (*claimed self-handicapping*) são tidas em conta outras formas de autoincapacitação consideradas pelos autores (Schwinger et al.,

2022) como mais leves, como o aluno alegar estar com dor de cabeça, mau humor, ansiedade, ou outro tipo de sintomatologia física. Ainda neste sentido, os autores (Leary and Shepperd, 1986) defendem que os sintomas associados às estratégias autoprejudiciais autodeclaradas (*claimed self-handicapping*) não são necessariamente falsos, contudo são baseados em experiências autênticas que são exageradas pelo aluno ao ponto do potencial insucesso acadêmico ser atribuído a estas experiências e não a causas internas como a falta de competência. Os autores sugerem que as formas de estratégias autoprejudiciais autodeclaradas (*claimed self-handicapping*) causam consequências menos graves que as formas comportamentais associadas a estas estratégias, uma vez que as estratégias autoprejudiciais autodeclaradas (*claimed self-handicapping*) não reduzem necessariamente o investimento dos alunos no esforço e por conseguinte, as suas chances de sucesso acadêmico. Contudo, as estratégias autoprejudiciais comportamentais (*behavioral self-handicapping*) parecem produzir desculpas ou desvantagens mais convincentes para um potencial fracasso acadêmico uma vez que nas estratégias autoprejudiciais autodeclaradas (*claimed self-handicapping*) o aluno pode alegar sentir dor de cabeça, enquanto que nas estratégias autoprejudiciais comportamentais (*behavioral self-handicapping*) o aluno pode sofrer de facto de dor de cabeça, por exemplo, devido ao consumo excessivo de álcool na noite anterior (Schwinger et al., 2022). Apesar da relevância desta distinção, o presente estudo foca-se nas estratégias autoprejudiciais comportamentais (*behavioral self-handicapping*), em virtude das mesmas possuírem consequências mais nefastas para o aluno (Leary and Shepperd, 1986; Schwinger et al., 2022).

Estas estratégias podem manifestar-se de diversas formas, nomeadamente através da procrastinação académica. Este último construto traduz-se no adiamento tanto do início como da conclusão de uma tarefa, até que o desempenho requerido ou ótimo se torne muito improvável permitindo que a pessoa atribua o insucesso à falta de tempo para

concretização da tarefa (Ljubin et al., 2019). A utilização desta estratégia resulta em sofrimento psicológico e baixo desempenho académico, e segundo os autores pode advir de antecedentes disposicionais, nomeadamente traços de personalidade como baixa conscienciosidade e alto neuroticismo ou baixa estabilidade emocional (Ljubin et al., 2019). Todavia, de acordo com estes autores, (Ljubin et al., 2019), a conscienciosidade, a amabilidade e a abertura à experiência (também designada de intelecto) manifestam uma redução direta na procrastinação académica, na medida em que estudantes com estas características detêm uma maior probabilidade de escolher contextos apropriados para a sua aprendizagem. Ou seja, desta forma a personalidade pode exercer efeito nos resultados académicos dos alunos através de estratégias auto-prejudiciais, como se ilustra para a procrastinação académica.

De acordo com alguns autores, o facto de alguns sujeitos apresentarem determinadas características como uma autoestima reduzida ou instável, tende a conduzir a que estes adotem estratégias autoprejudiciais a partir das quais procuram proteger ou melhorar a sua autoimagem e nutrir uma opinião positiva dos outros face a eles próprios, confundindo a relação que existe entre as suas capacidades concretas e o seu desempenho (Berglas & Jones, 1978; Török et al., 2018). Também estes autores, partem de um ponto de vista no qual as estratégias autoprejudiciais podem ser explicadas através de traços da personalidade, para sugerir que existem alguns sujeitos que estão mais predispostos ao uso de estratégias autoprejudiciais e que estas relacionam-se com fatores disposicionais como o neuroticismo e a conscienciosidade (Török et al., 2018).

Assim, no que respeita à relação entre personalidade, as estratégias autoprejudiciais e o desempenho académico, a literatura sugere que fatores da personalidade como o neuroticismo e a conscienciosidade podem funcionar como antecedentes, de natureza distal, destas estratégias autoprejudiciais. Yu e McLellan (2019) apresentam uma

estimativa meta-analítica que se concretiza numa correlação negativa entre as estratégias autoprejudiciais e o desempenho académico ( $\rho = - 0.23$ ,  $k = 49$ ,  $N = 25,550$ ). Neste sentido, os autores debruçam-se sobre o modelo teórico apresentado por Dweck, (2017) denominado por “BEATs” (crenças, emoções, ações e tendências) que concerne “às associações interativas entre a personalidade, motivação e o desenvolvimento humano” (Schwinger et al., 2022, p.4). Neste modelo, os fatores de personalidade como a conscienciosidade e o neuroticismo podem ser vistos como manifestações das necessidades psicológicas básicas dos indivíduos, que por sua vez estimulam os “BEATs” (crenças, emoções, ações e tendências) de cada um. Assim, conforme defendido por Dweck (2017) o neuroticismo pode ser visto como uma manifestação das necessidades psicológicas dos indivíduos associadas à aceitação social e às suas preocupações acerca do seu status social e autoestima. Já a conscienciosidade pode ser vista como uma manifestação das necessidades psicológicas do sujeito associadas ao sentimento de competência e auto-controlo.

Neste sentido, os autores alegam que em concordância com estes pressupostos, o neuroticismo apresenta uma relação negativa com variáveis emocionais e motivacionais socialmente orientadas, tais como as exigências de desempenho, enquanto que a conscienciosidade surge positivamente relacionada com a expectativa em relação sucesso em situações de realização (Dweck, 2017). Desta forma, os autores sugerem que tanto a conscienciosidade como o neuroticismo podem influenciar o uso de estratégias autoprejudiciais por parte dos alunos, uma vez que estes ativam dois gatilhos proximais muito importantes, nomeadamente as preocupações dos alunos acerca da sua autoimagem, segurança no próprio e aceitação social (neuroticismo) e a expectativa de conseguir manter o níveis elevados de esforço e determinação para alcançar sucesso em contextos de desempenho (conscienciosidade) (Schwinger et al., 2022).

Ainda neste contexto, dado que sujeitos que pontuam com um maior nível de conscienciosidade descrevem-se como pessoas mais competentes, autodisciplinadas e ponderadas, faz com que o fator de conscienciosidade tenha sido apresentado nos estudos meta-analíticos (Steel, 2007) como um forte preditor negativo da procrastinação. Isto revela-se importante, dado que a procrastinação é usualmente considerada como uma manifestação comportamental das estratégias autoprejudiciais e, simultaneamente, pelo facto de outros estudos terem reportado uma relação negativa significativa entre a conscienciosidade e as estratégias autoprejudiciais (Richardson & Bond, 2012). Como tal, a investigação mostra que este fator de personalidade representa um fator de proteção contra as estratégias autoprejudiciais (Giluk & Postlethwaite, 2015).

Já no que concerne ao neuroticismo, Schwinger et al. (2022) defendem que este fator propicia o uso das estratégias autoprejudiciais uma vez que sujeitos que revelam um maior nível de neuroticismo, descrevem-se como pessoas mais ansiosas, irritáveis, impulsivas, negativistas e com maior vulnerabilidade para o stress, o que por sua vez, pode desencadear a necessidade de optarem por estratégias autoprejudiciais. Também a evidência empírica disponível tem mostrado a existência de uma correlação positiva significativa entre este fator da personalidade e as estratégias autoprejudiciais (Schwinger et al., 2022).

Assim, estes autores concluem que as estratégias autoprejudiciais derivam sobretudo de traços da personalidade, sendo que é plausível que o uso de estratégias autoprejudiciais seja desenvolvido em idades precoces e devido à perceção negativa ou instável que o sujeito tem acerca do seu valor próprio e ao grau em que o mesmo se tende a comparar socialmente (Barutçu & Demir, 2020).

Face ao exposto, o presente estudo propõe que as estratégias autoprejudiciais exercem um papel mediador da influência entre os cinco traços da personalidade (*big-five*)

no desempenho acadêmico (GPA). De acordo com a investigação prévia (Ljubin et al., 2019; Poropat, 2009) quanto maior o nível de conscienciosidade (que por sua vez encontra-se positivamente relacionada com o desempenho acadêmico) menor a necessidade do sujeito em utilizar estratégias autoprejudiciais à sua predisposição para a execução e escolha apropriada de ambientes e padrões comportamentais favoráveis à aprendizagem. Assim, este fator conduzirá a uma menor tendência para a utilização destas estratégias, o que terá um efeito positivo no desempenho acadêmico.

**H6:** A relação entre a conscienciosidade e o desempenho acadêmico é positivamente mediada pelas estratégias autoprejudiciais.

Por seu turno, quanto maior o nível de neuroticismo, maior a propensão para o sujeito utilizar estratégias autoprejudiciais, o que por sua vez levará a uma diminuição do desempenho acadêmico do aluno (Ljubin et al., 2019; Poropat, 2009; Yu & McLellan, 2019).

**H7:** A relação entre o neuroticismo e o desempenho acadêmico é negativamente mediada pelas estratégias autoprejudiciais.

Apesar das relações entre a conscienciosidade e o neuroticismo com as estratégias autoprejudiciais se encontrarem mais estudadas na literatura, existem argumentos teóricos que possibilitam antecipar também a influência indireta dos fatores de amabilidade, de extroversão e abertura à experiência no desempenho acadêmico através das estratégias autoprejudiciais, como se detalha de seguida.

Relativamente à amabilidade, podemos esperar uma relação positiva com o desempenho acadêmico e negativa com as estratégias autoprejudiciais, na medida que, quanto maior o nível de amabilidade, maior a propensão para a cooperação com os pares e menor a necessidade de utilização de estratégias autoprejudiciais, resultando assim em

maior desempenho acadêmico (Ljubin et al., 2019; Poropat, 2009; Yu & McLellan, 2019)

Logo assume-se que:

**H8:** A relação entre a amabilidade e o desempenho acadêmico é positivamente mediada pelas estratégias autoprejudiciais.

Já no que respeita à extroversão, quanto maior o nível de extroversão, e por sua vez, de possíveis comportamentos de dispersão e falta de foco que podem comprometer o desempenho acadêmico, nomeadamente a escolha de outras atividades de socialização, em vez de conferir prioridade ao estudo, concretizando assim uma maior utilização de estratégias autoprejudiciais, o que por sua vez afetará negativamente o desempenho acadêmico (Mammadov, 2021).

**H9:** A relação entre a extroversão e o desempenho acadêmico é negativamente mediada pelas estratégias autoprejudiciais.

No que toca à abertura à experiência, quanto maior pontuação do aluno neste fator, maior a sua tendência para mostrar curiosidade intelectual e interesse pela aprendizagem, o que poderá reduzir a sua predisposição para a utilização de estratégias autoprejudiciais, o que determinará posteriormente o maior desempenho acadêmico (Trapmann et al., 2007).

**H10:** A relação entre a abertura à experiência e o desempenho acadêmico é positivamente mediada pelas estratégias autoprejudiciais.

A consideração de todos os aspetos referidos permite então propor que a influência dos fatores de personalidade no desempenho acadêmico é parcialmente mediada pelo grau em que estas dimensões de personalidade predis põem o aluno a adotar estratégias autoprejudiciais. Assim, além dos efeitos diretos previamente postulados através das hipóteses H1 a H5, este estudo visa submeter a teste empírico os efeitos indiretos dos *big-*

five no GPA através das estratégias autoprejudiciais, tal como especificado nas hipóteses H6 a H10. A integração destes efeitos diretos e indiretos origina o modelo hipotético ilustrado na figura 2.

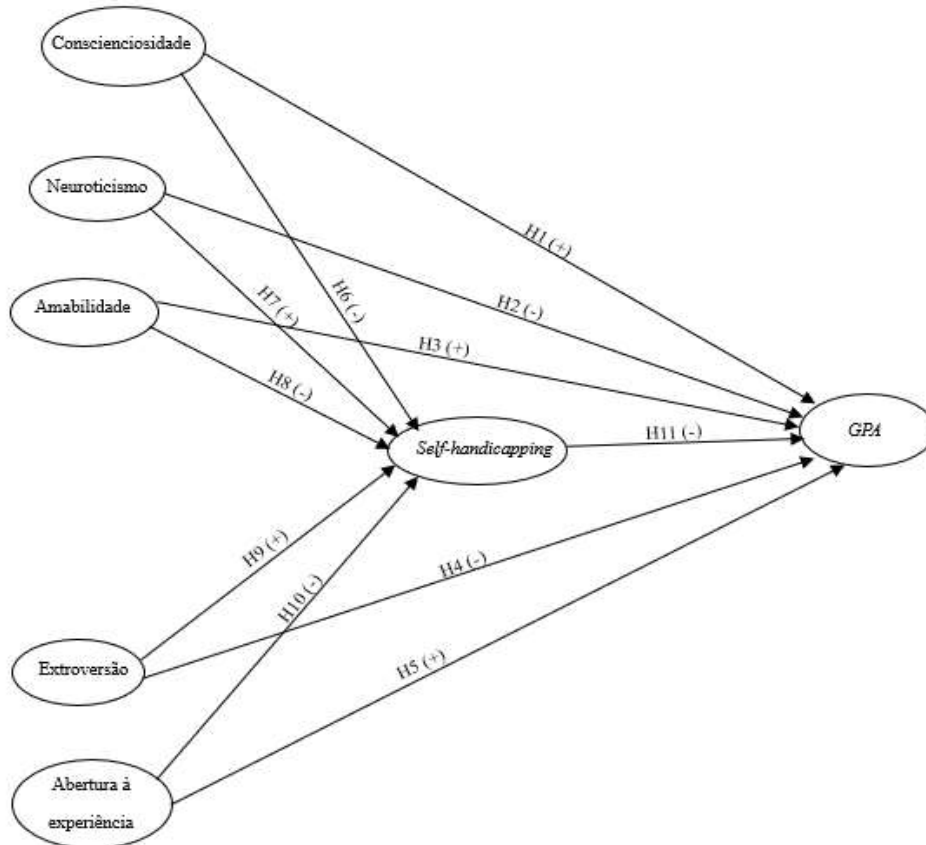


Figura 2. Modelo hipotético dos efeitos diretos e indiretos dos cinco fatores de personalidade, através das estratégias autoprejudiciais, no desempenho académico no ensino superior.

## ***Método***

### *Objetivos de investigação*

Este estudo pautou-se por uma abordagem quantitativa, adotando um plano de investigação não experimental. Tendo em conta que se pretende determinar a validade dos *big-five* e do *self-handicapping* para a predição do desempenho académico, este constitui, de acordo com a tipologia de Johnson (2001), um estudo não experimental por inquérito transversal, englobando, portanto, uma única fase de recolha de dados (Johnson & Christensen, 2019). Além de estudar a validade preditiva dos *big-five*, como o presente estudo preside também à análise do papel mediador das estratégias auto-prejudiciais nas inter-relações entre os fatores de personalidade e esta variável critério, este possui objetivos de teor explicativo com relevância para o avanço dos modelos de predição e explicação dos mecanismos psicológicos que transportam a influência da personalidade no desempenho académico. Deste modo, de acordo com a aceção de Johnson (2001) trata-se de um estudo de carácter preditivo e explicativo. Apesar dos estudos transversais possuírem, em muitos casos, a bidirecionalidade como uma das suas principais limitações metodológicas, neste estudo a direcionalidade dos efeitos em estudo garante-se a um nível teórico, já que os traços de personalidade estruturam-se previamente, em termos desenvolvimentais, à adoção de estratégias autoprejudiciais e ao desempenho académico dos alunos no ensino superior (Bleidorn, et al. 2022).

### *Procedimento*

A recolha de informação sociodemográfica para a caracterização da amostra e das variáveis em estudo realizou-se através da aplicação de um questionário em formato papel e lápis. Para o efeito, este foi aplicado em contexto de sala de aula, quando devidamente autorizado pelos respetivos docentes. Na primeira secção do questionário, foram

elencados, de forma breve, os principais objetivos do estudo apelando-se ao seu preenchimento sob a garantia que todos os dados e respostas dos participantes seriam recolhidos e tratados de forma anónima e confidencial, e utilizados para único e exclusivo efeito deste estudo. Os participantes foram ainda informados do seu direito de não responder a questões potencialmente sensíveis e de poderem abandonar o preenchimento do questionário a qualquer altura. Por último, incluiu-se o contacto dos investigadores responsáveis por este projeto para que estes pudessem esclarecer quaisquer questões ou dúvidas e expressarem a sua eventual vontade em conhecer os resultados do estudo, assim que disponíveis.

Em termos de recolhida propriamente dita, numa primeira fase os participantes receberam o respetivo consentimento informado para assinar e declarar, dessa forma, que aceitavam participar voluntariamente no estudo. Salvo raras exceções, todos os alunos abordados pelos investigadores durante as aulas assinaram o consentimento informado e preencheram o questionário até ao final demorando, em média, cerca de 17 minutos a facultar as suas respostas. No global, apurou-se 453 questionários válidos para análise. Previamente à recolha de dados, o projeto de investigação de base deste estudo foi avaliado no âmbito da unidade curricular de seminário de projeto de Dissertação, verificando-se que o mesmo reunia as condições necessárias para execução do ponto de vista das normas éticas aplicáveis à investigação em psicologia. Note-se que à data, a comissão ética da Universidade da Madeira encontrava-se ainda em fase de criação. O processo de recolha de dados encerrou-se em dezembro de 2021.

### *Participantes*

Como especificado, a realização deste estudo foi recolhida uma amostra composta por estudantes do ensino superior da Universidade da Madeira, pertencentes a múltiplas áreas e cursos desta mesma instituição. Assim, a amostra foi recolhida através de um

método de amostragem não probabilístico, nomeadamente de amostragem por conveniência, dada a dificuldade na obtenção de uma lista integral dos alunos da universidade para efeitos de extração aleatória da amostra (Johnson & Christensen, 2019). Em termos de tamanho amostral recolheu-se uma amostra de 453 participantes. Nesta amostra, 174 (38%) participantes são do sexo masculino e 279 (62%) são do sexo feminino. As idades dos participantes variaram entre os 17 e os 56 anos de idade, sendo a média de idades de 21.5 anos ( $DP = 0.22$ ). Destes participantes 195 (43%) eram alunos da faculdade das artes e humanidades, 20 (4,4%) da faculdade de ciências exatas e engenharia, 198 (43,7%) da faculdade das ciências sociais, 40 (8,8%) da faculdade das ciências da vida e escola superior de saúde, distribuindo-se pelos cursos de bioquímica, comunicação, cultura e organizações, educação física e desporto, ciências da educação, design, economia, educação básica, enfermagem, engenharia informática, estudos de cultura, gestão, línguas e relações empresariais, medicina e psicologia. Relativamente ao ano académico destes participantes, 108 (23,8%) dos mesmos encontravam-se a frequentar o 1º ano de licenciatura, 99 (21,9%) encontravam-se a frequentar o 2º ano e 246 (54,3%) encontravam-se a frequentar o 3º ano de licenciatura.

#### *Instrumentos de medida*

Para efeitos de recolha de dados a propósito das variáveis em análise, foram utilizadas as versões portuguesas dos instrumentos que se descreve de seguida:

**Big-five.** Na mensuração dos cinco fatores da personalidade foi utilizada a versão portuguesa do *Mini IPIP* de Donnelland et al., (2006), que consiste numa versão reduzida do *International Personality Item Pool Five-Factor Model (IPIP– BF)* de Goldberg (1999) constituído por 50 itens. Esta versão abreviada, de 20 itens, foi adaptada para a língua portuguesa por Oliveira (2017).

Cada uma das suas cinco dimensões, isto é, a conscienciosidade, o neuroticismo, a amabilidade, a extroversão e a abertura à experiência é avaliada por 4 itens, que incluem exemplos como “Eu sou o rei da festa” para a extroversão, “Simpatizo com os sentimentos dos outros”, para amabilidade, “Gosto de ordem”, para a conscienciosidade, “Tenho mudanças frequentes de humor” para o neuroticismo e “Tenho uma imaginação vívida” para a abertura à experiência. Neste instrumento, os itens 6, 7, 8, 9, 10, 15, 16, 17, 18 e 20 apresentam-se de forma invertida (como se pode observar na tabela 2, seção de resultados). A escala possui como instrução para os participantes que estes assinalem para cada item o grau em que concordam que essa afirmação constitui uma descrição exata de si próprios e do seu comportamento típico e habitual em comparação com as pessoas do mesmo sexo e aproximadamente da mesma idade. Estas reforçam ainda que os mesmos devem responder aos itens tendo presente a forma como se vêm no presente e não como gostariam de ser no futuro, com recurso a uma escala tipo Likert onde “1 = *discordo totalmente*” e “5 = *concordo totalmente*”.

A investigação prévia tem evidenciado adequação psicométrica desta escala, incluindo em amostras portuguesas, revelando uma estrutura fatorial composta por 5 fatores, correspondentes aos *big-five*, bem como indicadores de consistência interna adequados para todas as dimensões (Donneland et al., 2006; Oliveira, 2017). De modo específico, Oliveira, (2017) reportou os seguintes valores de alfa de Cronbach, tendo por base uma amostra de 2153 estudantes do ensino superior, .76 para a amabilidade, .81 para a abertura à experiência, .82 para a extroversão, .77 para a conscienciosidade e .78 para o neuroticismo.

Na presente amostra, os coeficientes de consistência interna assumiram valores inferiores, tal como se tem verificado em outros estudos que utilizam amostras de *N* inferior (e.g., Rodrigues & Rebelo, 2024) à do estudo de validação de Oliveira (2017)

realizado com uma amostra de tamanho considerável ( $N = 2153$ ), especificamente de  $\alpha = .64$  para a amabilidade, de  $\alpha = .63$  para o neuroticismo, de  $\alpha = .60$  para a abertura à experiência e de  $\alpha = .67$  para a conscienciosidade. Neste sentido, Osório e Cruz (2013) consideram que apesar  $.70$  ser o valor mínimo mais consensual para o valor de alfa de Cronbach (Nunnally, 1978) para efeitos de investigação, o facto de escalas abreviadas, como o *Mini IPIP*, possuírem um menor número de itens, tal acarreta níveis de consistência interna tendencialmente mais reduzidos, pelo que valores a partir dos  $.60$  tornam-se aceitáveis, sobretudo perante a “existência de boas razões teóricas e/ou práticas para a escala” (Freire & Almeida, 2001, p.117). Contudo, tal sinaliza, ainda assim, a necessidade de revisão da medida em estudos futuros (DeVellis, 2016). De resto, o mesmo tende a ocorrer para outras medidas breves dos *big-five*, (Ellen et al., 2022). Contudo, estes valores de consistência interna obrigam, desde logo, a ter em conta os efeitos de atenuação nos tamanhos de efeito que são decorrentes do erro de medida e a proceder à sua correção para o teste de hipóteses (Viswesvaran et al., 2014), como se realizou neste estudo e se explicita em maior detalhe na seção de resultados.

**Estratégias autoprejudiciais (*Self-Handicapping strategies*).** Na avaliação das estratégias autoprejudiciais foi utilizada a adaptação portuguesa do instrumento de medida denominado *Academic Self-handicapping Scale (ASHS)* de Midgley & Urdan (1995). A versão portuguesa de Rodrigues & Rebelo (2024) desta escala é constituída também por 6 itens, avaliados em escala tipo Likert na qual 5 = “*totalmente verdadeiro*” e 1 = “*nada verdadeiro*” que, apesar da unidimensionalidade da escala, acedem a três aspetos teóricos deste construto, nomeadamente a natureza específica dos comportamentos de *self-handicapping* (e.g., falta de esforço), a justificação para esses comportamento (i.e. usar a falta de esforço como desculpa para o fracasso) e a escolha *a priori* no *timing* de implementação da estratégia de *self-handicapping*, ou seja a intenção e uso propositado de

utilizar esta estratégia antes do possível insucesso ocorrer (Urdan et al., 1998; Schwinger et al., 2022). Alguns exemplos destes itens incluem “Alguns alunos adiam a realização de tarefas escolares importantes até ao limite do prazo para que, caso se saiam mal, possam dizer que o trabalho foi feito à última da hora. Em que grau esta afirmação é verdadeira no teu caso.”, e “Alguns alunos envolvem-se propositadamente em muitas atividades, para que depois caso não tenham bons resultados possam dizer que estiveram muito ocupados com outras coisas. Em que grau esta afirmação é verdadeira no teu caso.”

A investigação prévia tem demonstrado adequação psicométrica da original e da sua versão portuguesa, designadamente no que toca à sua unidimensionalidade bem como ao seu adequado nível de consistência interna, situado em torno de  $\alpha = .80$  (Midgley & Urdan, 1995; Rodrigues & Rebelo, 2024; Schwinger et al., 2022; Urdan et al., 1998). Relativamente à estimação da fiabilidade na amostra do presente estudo, obteve-se um coeficiente de alfa Cronbach de .74 que apesar de ligeiramente inferior, situa-se próximo dos valores reportados na literatura internacional.

**Desempenho académico.** No domínio do desempenho académico, este constructo será operacionalizado através da média das classificações académicas de cada estudante (*Grade Point Average*, GPA,), que constitui um indicador objetivo e um referencial empírico deste constructo comumente utilizado na investigação literária da especialidade (Richardson & Bond, 2012; Mammadov et al., 2021). Neste sentido, os alunos foram solicitados a reportar o seu GPA, que remete para a média das classificações de cada estudante, já que o acesso posterior aos registos académicos formais de cada aluno por parte da equipa de investigação e a necessidade da devida correspondência a cada questionário, colocava diversos entraves de ordem prática, além de comprometer o anonimato do questionário, podendo enviesar a resposta aos restantes instrumentos, designadamente na autorrelato das estratégias autoprejudiciais. Assim, tal como se verifica

em alguns estudos prévios, quando o acesso aos registos académicos oficiais dos alunos para recolha do seu GPA não se afigura prontamente viável, solicita-se este dado diretamente aos alunos (Islam et al., 2018). Apesar de suscetível à autodistorção, na medida em que os alunos poderão inflacionar a sua média por efeitos de desejabilidade social, a investigação mostra que o GPA reportado, em regime de anonimato pelos alunos do ensino superior, tende a estar fortemente correlacionado com seu o GPA oficial ( $r = 0.90$ , Kuncel et al., 2005), constituindo, portanto, um *proxy* confiável desta variável (Islam et al., 2018).

**Variáveis de controlo.** No presente estudo foram controladas as variáveis de idade, o sexo, o ano de estudos e o estatuto socioeconómico do aluno, dados os potenciais efeitos destas variáveis no desempenho académico (Richardson & Bond, 2012). Refira-se que, ainda que não se tenha acedido diretamente ao estatuto socioeconómico de cada aluno, a média das habilitações literárias dos pais do estudante funcionou como um proxy desta variável, tal como utilizado na investigação a este respeito (e.g., Islam et al., 2018).

### ***Resultados***

Numa fase inicial procedeu-se à análise das relações bivariadas entre as variáveis em estudo através do cálculo dos coeficientes de correlação produto momento de Pearson. Na tabela 1, encontram-se as estatísticas descritivas e os coeficientes obtidos.

Tabela 1 – Estatísticas descritivas e coeficientes de correlação entre as variáveis em estudo.

Variáveis	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Sexo <sup>a</sup>	--	--	--										
2. Idade	21.5	0.22	-.13**	--									
3. Ano	2.30	0.04	.00	.21**	--								
4. ESE	3.00	0.06	-.12*	-.23**	-.12**	--							
5. C	3.63	0.04	.16**	.04	.03	-.09*	--						
6. N	2.90	0,04	.34***	-.09*	.03	-.06	-.06	--					
7. A	3.82	0.04	.23**	.08	-.05	-.001	.09*	.16**	--				
8. EX	2.63	0.04	-.16**	.09	-.05	.07	-.13**	-.09	.02	--			
9. AE	3.58	0.03	-.12*	.02	-.01	.03	.03	-.06	.01*	.14**	--		
10. SH	1.60	0.02	-.04	-.01	-.09*	-.02	-.26**	.11*	.04	.10*	-.01*	--	
11. GPA	13.9	0.23	.10*	-.16**	-.25**	.07	.16**	-.06	.03	.02	.10*	-.17**	--

Notas. N = 453. <sup>a</sup> Masculino = 0, Feminino = 1. Ano = Ano acadêmico. ESE = Estatuto Socioeconômico. C = Conscienciosidade, N = Neuroticismo, A = Amabilidade, EX = Extroversão, AE = Abertura à Experiência, SH = Self-handicapping, GPA = *Grade Point Average* (Desempenho acadêmico). \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ .

A análise das relações entre as principais variáveis no presente estudo indica-nos um padrão de associações consistente com as hipóteses de investigação, já que podemos observar uma correlação positiva entre a conscienciosidade e o desempenho acadêmico ( $r = .16, p < .01$ ), e entre a abertura à experiência e o desempenho acadêmico ( $r = .10, p < .05$ ). Os resultados mostram também relações estatisticamente significativas entre os *big-five* (variáveis preditoras) e as estratégias autoprejudiciais (variável mediadora), que vão ao encontro das hipóteses apresentadas anteriormente, à exceção da amabilidade que não se associou significativamente às estratégias autoprejudiciais ( $r = .04, ns$ ). De modo mais específico, verificou-se uma correlação negativa entre a conscienciosidade e as estratégias autoprejudiciais ( $r = -.26, p < .01$ ), uma correlação positiva entre o neuroticismo e as estratégias autoprejudiciais ( $r = .11, p < .05$ ), uma correlação positiva entre a extroversão e as estratégias autoprejudiciais ( $r = .10, p < .05$ ), e uma correlação negativa entre a abertura à experiência e as estratégias autoprejudiciais ( $r = -.10, p < .05$ ). No caso do fator de amabilidade, verificou-se a ausência de relações bivariadas significativas entre este fator e

a variável critério, ou seja, desempenho académico ou GPA (*Grade Point Average*), bem como com a variável mediadora, i.e., as estratégias autoprejudiciais, o que permite concluir, desde logo, que as hipóteses H3 e H8 não receberam suporte empírico. Estes resultados conduziram, assim, à eliminação deste preditor no teste do modelo hipotético. Verificaram-se ainda relações entre as variáveis sociodemográficas com a variável critério, i.e. com o desempenho académico, e com a variável mediadora, as estratégias autoprejudiciais, na medida em que o sexo relacionou-se positivamente com o desempenho académico ( $r = .10, p < .05$ ) e a idade relacionou-se de forma negativa com esta variável critério ( $r = -.16, p < .01$ ). O ano académico ou de estudos demonstrou uma correlação negativa quer com o *self-handicapping* ( $r = -.09, p < .05$ ), quer com o desempenho académico ( $r = -.23, p < .01$ ).

De modo a proceder-se ao teste do modelo hipotético em estudo, adotou-se abordagem de duas etapas recomendada por Anderson e Gerbing (1998). Assim, procedeu-se primeiramente ao teste do respetivo modelo de medida, por forma a recolher evidência de validade de construto das variáveis recolhidas com base em múltiplos indicadores ou itens (i.e., os *big-five* e as estratégias autoprejudiciais) e posteriormente ao teste do modelo estrutural de forma a aferir se os dados suportam os principais efeitos postulados nas hipóteses de investigação. Como a amabilidade não se relacionou, a um nível bivariado, com o desempenho académico (variável critério) nem com o *self-handicapping* (variável mediadora), este fator de personalidade foi excluído do modelo. Dado que a presente amostra não cumpre as exigências em termos de  $N$  para o teste do modelo de medida através da análise fatorial confirmatória (Kline, 2015), recorreu-se à análise fatorial exploratória, como alternativa viável, seguindo-se as recomendações de Tabachnik & Fidel (2019) e de Stevens & Pituch (2016).

Assim, num primeiro momento verificaram-se os pressupostos estatísticos aplicáveis, começando pela análise da adequação do tamanho da amostra e da factoriabilidade dos dados obtidos, através dos resultados do teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e do teste de esfericidade de Bartlett, por ordem respetiva. Desta forma, para o presente estudo podemos verificar que o valor de KMO é aproximadamente de .70 e que o teste de Bartlett [ $\chi^2 (452) = 2043,05 p < .001$ ] atingiu significância estatística. Seguindo os critérios apresentados por Marôco (2014) e por Pallant (2016), que preveem que o valor de KMO deve superar .60 e o teste de esfericidade de Bartlett deve mostrar significância estatística como condições para que se possa prosseguir com as análises, avançou-se com a execução da análise em componentes principais. Recorreu-se à rotação oblíqua dado esperar-se, teoricamente, a presença de relações entre os construtos em apreço. Os critérios de Kaiser e o teste scree de Cattell indicaram que uma solução pentadimensional deveria ser extraída, explicando 49,15% da variância total dos itens, convergindo assim com o modelo de medida expetável constituído pelos fatores de conscienciosidade, o neuroticismo, a extroversão e abertura à experiência e pelo constructo de *self-handicapping*.

Como se pode verificar na tabela 2, a saturações fatoriais de todos os itens atingiram o mínimo de .40 na respetiva componente, oscilando entre .76 a .47 no caso da escala de *Academic Self-handicapping Scale (ASHS)* na avaliação das estratégias autoprejudiciais, entre -.75 e .57 para a extroversão, entre .75 e .56 para o neuroticismo, entre .73 e .44 para a abertura à experiência, e entre .85 e .51 para a conscienciosidade, no que respeita à escala *Mini IPIP*. Adicionalmente, todos os itens evidenciaram saturações cruzadas inferiores e com diferença suficiente de magnitude que permite a sua alocação à componente respetiva, suportando a validade convergente e discriminante das escalas utilizadas para a mensuração dos construtos em estudo (Stevens & Pituch, 2016).

Estes resultados, sumariados na tabela 2, suportam o modelo de medida em análise, indicando que os respondentes conseguiram discriminar adequadamente, ao nível empírico, todos os construtos.

Assim, na segunda fase das análises partiu-se para a estimação dos efeitos em estudo através do teste do modelo hipotético, com recurso a uma análise de caminhos (*path analysis*) realizada através do IBM SPSS AMOS, versão 28. As respetivas variáveis latentes foram especificadas a partir de um indicador único, fixando os caminhos das variáveis observadas para os construtos latentes como a raiz quadrada da sua consistência interna. Para a correção para o erro de medida, o erro aleatório foi especificado como a diferença entre um e a raiz quadrada da fiabilidade multiplicada pela variância das respetivas escalas (Kline, 2015; Podsakoff et al., 1986). Os pressupostos estatísticos foram verificados, incluindo o grau de adequação do tamanho da amostra através do cálculo do rácio entre o  $N$  e o número de parâmetros a estimar, sendo de  $453/30 = 15.1$ , superando assim o mínimo recomendado de 10 participantes por cada parâmetro estimado (Kline, 2015). Tendo em conta que o sexo, o ano de estudos e a idade dos estudantes estabeleceram relações significativas com a variável dependente em estudo, i.e., o GPA, estas foram inseridas no modelo como variáveis de controlo.

Tabela 2. Saturações fatoriais obtidas através da análise fatorial exploratória das variáveis em estudo, utilizando uma rotação oblíqua (*Oblimin*).

Escala e itens	F1	F2	F3	F4	F5
<i>Academic Self-handicapping Scale (ASHS)</i>					
4. Alguns alunos envolvem-se propositadamente em muitas atividades, para que depois caso não tenham bons resultados possam dizer que estiveram muito ocupados com outras coisas. Em que grau esta afirmação é verdadeira no teu caso.	<b>.764</b>	.079	-.014	-.004	.023
1. Alguns alunos adiam a realização de tarefas escolares importantes até ao limite do prazo para que, caso se saiam mal, possam dizer que o trabalho foi feito à última da hora. Em que grau esta afirmação é verdadeira no teu caso.	<b>.676</b>	.010	.014	-.035	-.126
2. Alguns alunos não se esforçam propositadamente nas tarefas académicas para que, caso se saiam mal, possam dizer que não tentaram o suficiente. Em que grau esta afirmação é verdadeira no teu caso.	<b>.671</b>	-.092	-.007	.084	-.009
3. Alguns alunos entretêm-se com outras atividades na noite anterior à avaliação para que, caso não saiam bem, possam dizer que essa foi a razão. Em que grau esta afirmação é verdadeira no teu caso.	<b>.671</b>	.033	-.069	.026	-.051
6. Alguns alunos procuram razões para não estudar (ex dizer que não se estão a sentir bem, ou que tiveram de cuidar dos irmãos ou outras pessoas, ajudar os pais, etc.) para que, caso não obtenham bons resultados escolares, possam dizer que foi por essa razão. Em que grau esta afirmação é verdadeira no teu caso.	<b>.602</b>	-.073	.041	-.013	.097
5. Alguns alunos deixam que os amigos os distraiam nas aulas ou nos trabalhos escolares que tem de realizar para que, caso não tenham bons resultados, possam dizer que os amigos não os deixaram trabalhar. Em que grau esta afirmação é verdadeira no teu caso.	<b>.467</b>	-.072	-.111	-.050	-.063
<i>Mini IPIP- Extroversão</i>					
1. Sou o “rei da festa”	.080	<b>-.746</b>	.088	.069	-.104
11. Falo com muitas pessoas diferentes nas festas.	.115	<b>-.675</b>	.083	.144	.057
6. Não sou muito falador.	.088	<b>.637</b>	.124	.169	.067
16. Procuo não chamar a atenção.	-.060	<b>.576</b>	-.038	.184	-.052
<i>Mini IPIP- Neuroticismo</i>					
14. Fico perturbado com facilidade.	.083	.001	<b>-.745</b>	.171	.070
4. Tenho mudanças de humor com frequência.	.087	-.103	<b>-.735</b>	.138	-.027
9. Estou tranquilo na maior parte do tempo.	.022	-.031	<b>.631</b>	.099	-.021
19. Raramente me sinto triste.	-.040	-.274	<b>.559</b>	.210	.023
<i>Mini IPIP- Abertura à experiência</i>					
15. Tenho dificuldade em entender ideias abstratas.	-.020	-.027	-.241	<b>.727</b>	.014
10. Não me interessa muito por ideias abstratas.	-.070	-.088	.082	<b>.679</b>	.021
20. Não tenho muita imaginação.	.072	.165	-.038	<b>.657</b>	-.104
5. Tenho muita imaginação.	-.115	-.199	-.196	<b>-.440</b>	-.032
<i>Mini IPIP - Conscienciosidade</i>					
18. Deixo as coisas desorganizadas.	.019	-.012	.044	.038	<b>-.847</b>
13. Gosto de organização.	-.075	.016	-.147	.268	<b>.753</b>
8. Muitas vezes esqueço-me de voltar a colocar as coisas no seu devido lugar.	-.158	-.151	-.217	.246	<b>-.653</b>
3. Realizo as tarefas com prontidão.	-.208	-.114	-.054	-.016	<b>.507</b>

Notas. N = 453. Os itens 6, 8, 9, 10, 15, 16, 18, 19, 20 encontram-se invertidos.

Uma vez realizadas as análises, os resultados evidenciaram um bom nível de ajustamento (Kline, 2015; Hu & Bentler, 1999) do modelo hipotético aos dados ( $\chi^2$  [15,  $N = 453$ ] = 20.642,  $p = .149$ ; GFI = .990; CFI = .976; RMSEA = .029; SRMR = .032). Este bom nível de ajustamento cumpre os critérios aplicáveis já que o valor de  $\chi^2$  não atinge significância estatística e os índices suplementares encontram-se nos valores recomendados, dado que o CFI supera .95 enquanto os valores de SRMR and RMSEA encontram-se ambos abaixo de .06 (Hu & Bentler, 1999).

Desta forma, procedeu-se à análise dos efeitos diretos e indiretos postulados pelas hipóteses de investigação. No sentido de estimar a significância estatística dos efeitos diretos e indiretos correspondentes às hipóteses de investigação procedeu-se ao cálculo dos respetivos intervalos de *bootstrapping* (com base em cinco mil amostras e a um nível de significância de 95%), já que o método de *bootstrap* é indicado no controlo dos erros de Tipo I e II e na mitigação de problemas associados com a potencial distribuição não normal dos efeitos indiretos (Hayes, 2018; Williams e MacKinnon, 2008). Assim, o modelo hipotético com os respetivos coeficientes estandardizados encontra-se representado na Figura 3, já as estimativas relativas aos efeitos diretos e indiretos necessários ao teste das hipóteses de investigação encontram-se sumariadas na Tabela 3.

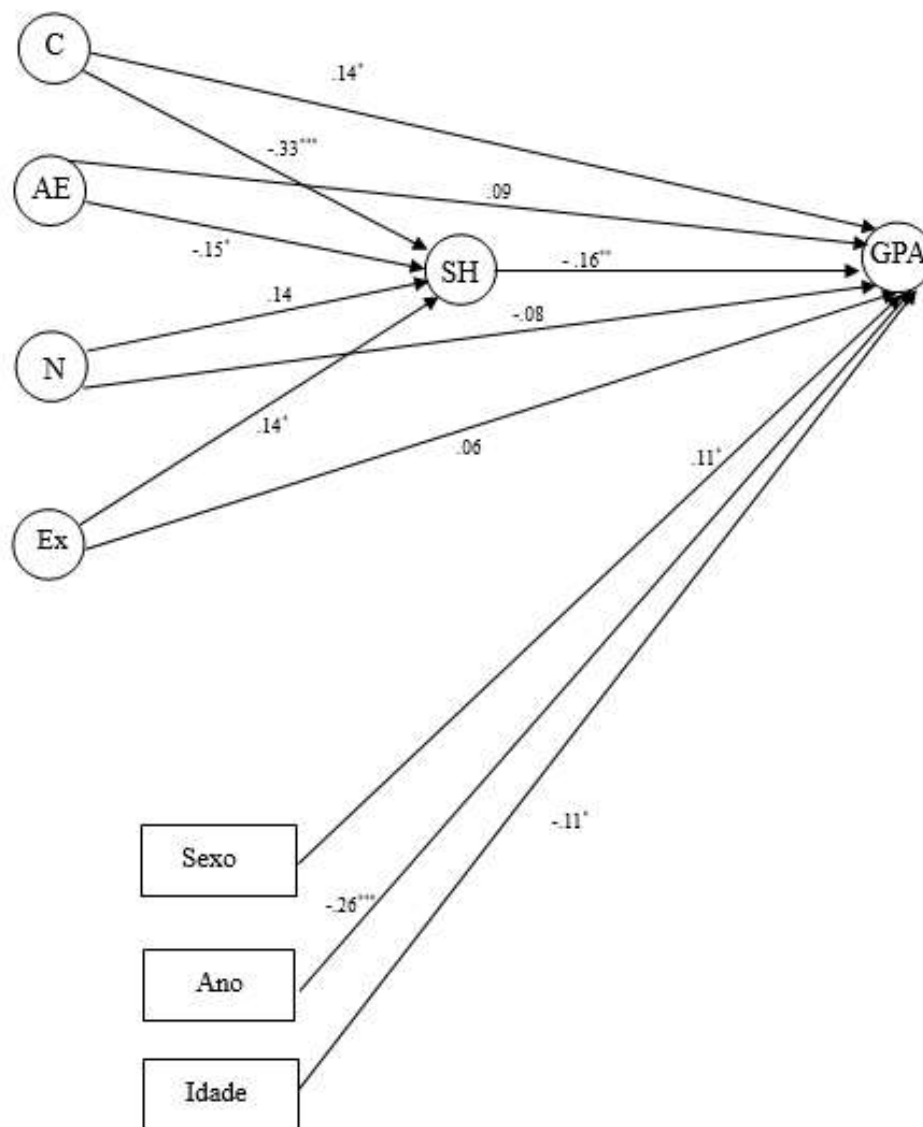


Figura 3. Resultados da análise de caminhos de teste do modelo hipotético com apresentação dos parâmetros padronizados. C = conscienciosidade, AE = Abertura à experiência, N = Neuroticismo, EX = Extroversão, SH = Self-handicapping, GPA = *Grade Point Average*, i.e., Desempenho acadêmico.

Tabela 3. Efeitos diretos e indiretos da análise de caminhos.

	Efeito estimado	EP	95% IC	
			Limite inferior	Limite superior
<i>Efeitos Diretos</i>				
H1: C → GPA	.135	.065	.025	.240
H2: N → GPA	-.081	.064	-.182	.030
H4: EX → GPA	.065	.063	-.042	.166
H5: AE → GPA	.094	.067	-.018	.203
<i>Efeitos indiretos</i>				
H6: C → SH → GPA	.053	.024	.022	.176
H7: N → SH → GPA	-.022	.014	-.052	-.005
H9: EX → SH → GPA	-.023	.016	-.058	-.004
H10: AE → SH → GPA	.025	.016	.005	.060

*Notas.* IC 95% = Intervalos de bootstrapping a um nível de confiança de 95%. C = conscienciosidade, AE = Abertura à experiência, N = Neuroticismo, EX = Extroversão, SH = Self-handicapping, GPA = Grade Point Average.

Através dos efeitos diretos e indiretos reportados e respetiva significância estatística podemos verificar que a hipótese 1 segundo a qual “A conscienciosidade relaciona-se positivamente com o desempenho académico” recebeu suporte empírico nesta amostra, já que esta estabelece um efeito direto no desempenho académico, com um efeito estimado de .14, estatisticamente significativo, pois intervalo de bootstrap correspondente não inclui o valor zero. Quanto às outras hipóteses, designadamente H2, H4 e H5, estas não receberam suporte empírico, dado que os respetivos coeficientes não atingiram significância estatística, o que indica que o neuroticismo, a extroversão e a abertura à experiência não possuem efeitos diretos no desempenho académico, quando consideradas as inter-relações entre os preditores em análise, o efeito das estratégias autoprejudiciais e controlados os efeitos do sexo, idade e ano de estudos. Note-se que se verificaram relações significativas entre alguns preditores em estudo, designadamente de -.21 ( $p < .01$ ) entre

conscienciosidade e a extroversão, de .23 ( $p < .01$ ) entre a abertura à experiência e a extroversão e de -.15 ( $p < .05$ ) entre o neuroticismo e a extroversão. Contudo, por razões de simplicidade e parcimónia na apresentação do modelo, apenas os efeitos diretos e indiretos em teste, bem como os efeitos das variáveis de controlo, foram apresentados na figura 2.

Já no que respeita aos efeitos indiretos, que dão conta do estudo dos efeitos de mediação a que este estudo se propõe, podemos perceber que a hipótese 6, i.e. “A relação entre a conscienciosidade e o desempenho académico é negativamente mediada pelas estratégias autoprejudiciais”, esta recebeu suporte empírico na medida que a mesma possui um efeito indireto estimado de .053 que atinge significância estatística, já que o seu intervalo de bootstrap não inclui o valor nulo. Assim, além de um efeito direto, o fator de conscienciosidade possui um efeito indireto nesta variável critério, através da mitigação das estratégias autoprejudiciais. Também a hipótese 7, i.e. “A relação entre o neuroticismo e o desempenho académico é positivamente mediada pelas estratégias autoprejudiciais”, recebeu suporte empírico, uma vez que os dados mostram que existe um efeito estimado de -.022 nesta relação, sendo que o intervalo de confiança não inclui valor zero. O mesmo pode-se observar para a hipótese 9, i.e. “A relação entre a extroversão e o desempenho académico é positivamente mediada pelas estratégias autoprejudiciais”, que recebeu suporte empírico, dado que as estratégias autoprejudiciais medeiam esta relação, sendo que que quanto maior o nível de extroversão do sujeito, maior a sua propensão para a utilização de estratégias autoprejudiciais, o que conduz, por sua vez, a um menor o seu desempenho académico. O efeito estimado é de -.023, sendo que o respetivo intervalo de bootstrap não abrange o valor zero. Por fim, a hipótese 10, i.e. “A relação entre a abertura à experiência e o desempenho académico é negativamente mediada pelas estratégias autoprejudiciais” recebe também suporte empírico nesta amostra, com um efeito estimado de .025 e

estatisticamente significativo em virtude do intervalo de bootstrap correspondente não incluir o valor zero.

Como tal, à exceção da amabilidade que não se relacionou com o desempenho académico, nem com a exibição de estratégias autoprejudiciais pelos alunos do ensino superior da presente amostra, os restantes *big-five* estabeleceram efeitos indiretos estatisticamente significativo nesta variável critério, através das estratégias autoprejudiciais ou de *self-handicapping*.

### *Discussão*

A investigação tem vindo a evidenciar que, de facto, a personalidade tem-se constituído como um importante fator preditivo do desempenho dos alunos no seu percurso académico, para além das suas capacidades cognitivas (McCrae & Sutin, 2018; Wang et al., 2023). Mais se têm evidenciado que nesta relação direta entre a personalidade e desempenho académico, existem alguns fatores da personalidade que apresentam um efeito mais robusto na determinação direta do desempenho académico dos alunos ao nível do ensino superior. A este nível, a conscienciosidade constitui o fator mais relevante para essa predição com uma relação de  $\rho = .27$ ,  $N = 413,267$  (Mammadov, 2021). O presente estudo replica este resultado da investigação, mas depura-o porque tem em conta os efeitos simultâneos dos restantes *big-five*, bem como a influência das estratégias autoprejudiciais. Por outro lado, ao estudar os efeitos indirectos dos fatores de personalidade no desempenho académico, através das estratégias autoprejudiciais, este estudo aprofunda o teste dos mecanismos psicológicos que concretizam a influência da estrutura média de personalidade, i.e., dos cinco grandes fatores, no desempenho no contexto do ensino superior. O resultado do teste destes efeitos possui implicações teóricas e práticas para a literatura da especialidade que se passa a discutir.

### *Implicações teóricas*

Tal como reportado, a hipótese 1 em estudo, segundo a qual “A conscienciosidade relaciona-se positivamente com o desempenho académico”, recebeu suporte empírico na presente amostra, já que este fator estabelece um efeito direto no desempenho académico, independentemente da influência dos restantes fatores de personalidade e das próprias estratégias autoprejudiciais. Segundo Mammadov (2021), uma vez consideradas as capacidades cognitivas individuais, a conscienciosidade emerge como o melhor preditor do desempenho académico. Este resultado possui total congruência teórica, já que a conscienciosidade concerne à predisposição do aluno para exibir estilos comportamentais que asseguram um sentido de organização, autocontrolo, perseverança e eficácia na execução das tarefas académicas, promovendo níveis superiores de sucesso académico (Rodrigues & Rebelo, 2024).

A literatura tem-nos também demonstrado que, alguns fatores da personalidade tendem a ter efeitos mais significativos no desempenho nos contextos educativos dependendo do nível de ensino em causa. Por exemplo, Mammadov, (2021), sugere que traços de personalidade como a extroversão, a abertura à experiência e a amabilidade têm efeitos mais significativos no desempenho dos alunos quando estes frequentam os ensinos primário e secundário quando se compara a sua influência potencial nos níveis de ensino subsequentes. Ou seja, o autor sugere que o nível de ensino constitui uma variável moderadora da relação entre os traços de personalidade e o desempenho individual, fazendo com que à exceção da conscienciosidade e do neuroticismo, que apresentam efeitos estáveis no desempenho durante os vários níveis de ensino, o impacto dos restantes fatores da personalidade tenda a decrescer conforme o nível de ensino vai aumentando (Mammadov, 2021). Esta premissa, pode, pois, constituir uma explicação plausível para o facto de, no presente estudo, as hipóteses 2, 4 e 5, não receberem suporte empírico, dado

que os respectivos efeitos diretos extroversão, abertura à experiência e neuroticismo não atingiram significância estatística, quando consideradas as inter-relações entre os preditores em análise e controlados os efeitos do sexo, idade e ano de estudos (De Feyter et al., 2012; Mammadov, 2021; Poropat, 2009).

Além dos efeitos diretos dos fatores de personalidade, importa mapear as variáveis que são suscetíveis de sofrer a influência das dimensões de personalidade, na qualidade de tendências básicas (McCrae e Sutin, 2018) como preditores distais e constituir-se como preditores proximais do desempenho acadêmico. A este respeito, o presente estudo possui também implicações para a literatura a partir do teste de um modelo centrado na análise do papel mediador que as estratégias autoprejudiciais podem exercer nas relações entre a personalidade e o desempenho acadêmico. Para tal, o presente estudo seguiu o metamodelo integrativo de Schwinger et al. (2022), que procura explicar os mecanismos associados à adoção de estratégias autoprejudiciais que afetam posteriormente o sucesso acadêmico dos alunos e no qual, a personalidade posiciona-se como um preditor distal das estratégias autoprejudiciais.

Como enfatizado, as estratégias autoprejudiciais definem-se como um conjunto de estratégias que visam a proteção da autoestima e competência dos sujeitos, sendo utilizadas como forma de desculpabilizar níveis fracos ou reduzidos de desempenho (Miranda & Ganda, 2017). A utilização destas estratégias por parte dos alunos produz um conjunto de malefícios que terão repercussão no desempenho acadêmico dos mesmos, uma vez que quando o sujeito opta pela proteção da sua autoestima a curto-prazo, fará com que a longo prazo prejudique o seu desempenho. Deste modo, o mesmo pode iniciar e perpetua um círculo vicioso, uma vez que ao prejudicar o seu desempenho a longo prazo, permanece com a sua autoimagem ameaçada, o que desencadeará novamente estratégias de autoproteção subsequentes, i.e., o recurso a estratégias autoprejudiciais, o que perpetuará o

quadro de diminuição do desempenho (Miranda & Ganda, 2017). A literatura evidencia que estas estratégias são prejudiciais para o sujeito pelo seu efeito negativo no desempenho acadêmico, mas também porque geram sofrimento psicológico e reduzem os níveis de bem-estar (Adil et al., 2020; Schwinger et al., 2014).

Partindo da premissa presente na literatura de que estratégias autoprejudiciais podem incluir fatores disposicionais como antecedentes, nomeadamente os fatores de personalidade (Ljubin et al., 2019; Schwinger et al., 2022; Vargas, 2018), o presente estudo partiu para o teste empírico destes efeitos indiretos, verificando-se que estas estratégias medeiam, efetivamente, os efeitos da extroversão, conscienciosidade, neuroticismo e abertura à experiência no desempenho acadêmico. Assim, relativamente à extroversão os dados suportaram a hipótese 9, conferindo plausibilidade ao racional teórico apresentado de que os alunos mais extrovertidos, pela sua elevada necessidade de interação e estimulação, tendam a procurar outro tipo de atividades para além do estudo, o que pode prejudicar de certa forma o seu desempenho (Mammadov, 2021). Já no que respeita à conscienciosidade, tal como postulado na hipótese 9, os dados evidenciaram que “a relação entre a conscienciosidade e o desempenho acadêmico é negativamente mediada pelas estratégias autoprejudiciais”. Este resultado vai ao encontro da literatura prévia, identificado a conscienciosidade como uma predisposição que protege os indivíduos da adoção destas estratégias, sendo que alunos com pontuações mais elevadas neste fator de personalidade tendem a adotar comportamentos mais ajustados ao seu envolvimento e concretização da aprendizagem, o que se tende a repercutir positivamente no desempenho acadêmico (Ljubin et al., 2019; Schwinger et al., 2014; Vargas, 2018; Yu & McLellan, 2019).

Do mesmo modo, tal como previsto pela hipótese 7, que recebeu suporte empírico nesta amostra, “A relação entre o neuroticismo e o desempenho acadêmico é positivamente

mediada pelas estratégias autoprejudiciais”, reforçando a assunção de que o neuroticismo constitui um fator que propicia o uso das estratégias autoprejudiciais por parte dos alunos do ensino superior. Tal como assumido teoricamente, os sujeitos que revelam um maior nível de neuroticismo, tendem a descrever-se como pessoas mais inseguras, irritáveis, impulsivas, negativistas e com maior inclinação para experiências níveis mais exacerbados de ansiedade e stress, o que por sua vez, pode desencadear a necessidade de optarem por estratégias autoprejudiciais (Schwinger et al., 2022). Por fim, a hipótese 10, i.e. “A relação entre a abertura à experiência e o desempenho académico é negativamente mediada pelas estratégias autoprejudiciais.”) recebeu também suporte empírico, convergindo assim com a literatura, uma vez que é expectável que o elevado envolvimento académico e curiosidade intelectual dos alunos com pontuações elevadas neste fator reduzam a sua necessidade de utilizar estratégias autoprejudiciais, o que reforça o seu desempenho académico (Rodrigues & Rebelo, 2014; Trapmann et al., 2007). Por último, os resultados mostraram que a amabilidade não parece constituir uma dimensão de personalidade com relevo para a explicação do desempenho académico, quando avaliado através da média das classificações académicas, já que quer o respetivo efeito direto, previsto pela H3, quer o efeito indireto através das estratégias autoprejudiciais, não receberam suporte empírico.

No seu conjunto estes resultados contribuem para a literatura ao replicarem o efeito da conscienciosidade, mas, sobretudo, ao mostrarem que a influência da personalidade não se resume a esse fator, como por vezes se pressupõe (Poropat, 2009; Richardson & Bond, 2012). A identificação de efeitos indiretos dos restantes fatores, à exceção da amabilidade, através das estratégias autoprejudiciais mostra que a personalidade possui um contributo mais alegadamente importante do que se prevê na literatura da especialidade. Este contributo advém do seu potencial para alavancar características adaptativas, mas também de desadaptativas com um efeito mais proximal no desempenho, enquanto componente

nuclear da biografia objetiva dos alunos (McCrae, 2011; McCrae & Sutin, 2018), tal como o presente estudo ilustra a partir dos efeitos indiretos através da ativação de estratégias autoprejudiciais. Assim os resultados suportam que a personalidade molda a biografia objetiva do sujeito, concretizando-se através do seu desempenho académico e está, simultaneamente associada desenvolvimento de características adaptativas e desadaptativas, sendo que a conscienciosidade e a abertura a experiência são fatores protetores que reduzem a adoção desse tipo de estratégias enquanto que o neuroticismo e extroversão tendem a propiciar o uso destas estratégias.

De resto, a literatura tem evidenciado que estas estratégias possuem uma forte base disposicional (Schwinger et al., 2022), o que confere congruência entre os resultados do presente estudo e a investigação. Todavia, de acordo com a revisão dos estudos empíricos realizada, este é o único estudo que preside ao teste integrado destes efeitos e que mostra a pertinência da inclusão dos fatores de personalidade e das estratégias autoprejudiciais no desenvolvimento e aperfeiçoamento dos modelos de predição e explicação do desempenho académico no contexto do ensino superior.

### *Implicações Práticas*

Para além das implicações tóricas anteriormente elencadas, o presente estudo permitiu também reunir algumas implicações práticas associadas à prevenção e mitigação do recurso às estratégias autoprejudiciais pelos alunos do ensino superior, através da identificação das características de personalidade que podem contribuir para a sua ocorrência (Ljubin et al., 2019; Schwinger et al., 2022; Vargas, 2018). Como previamente referido, as estratégias autoprejudiciais, referem-se a mecanismos mal-adaptativos adotados pelo aluno no sentido de se desculpabilizar e proteger a sua autoestima perante ou na antevisão de insucesso académico (Miranda & Ganda, 2017). Como sublinhado, apesar dos seus presumíveis efeitos positivos temporários, estas estratégias desencadeiam diversas

consequências negativas nomeadamente o não cumprimento das metas de aprendizagem e desenvolvimento, comprometendo o sucesso académico a longo prazo e o bem-estar (Török et al., 2018). De resto, estas podem tomar diversas formas, que variam na sua gravidade, desde a demonstração de reduzido esforço, até ao abuso de substâncias, mas que são incontornavelmente negativas para o aluno, podendo conduzir também a quadros de desespero aprendido (Schwinger et al., 2022). O presente estudo reitera a premissa de que as diferenças individuais de personalidade possuem um papel central na explicação da adoção destas estratégias (Ljubin et al., 2019; Török et al., 2018), sinalizando assim a pertinência da consideração do perfil de personalidade dos alunos no quadro das intervenções psicoeducativas e pedagógicas focadas na promoção do desempenho académico no ensino superior.

Assim, os resultados do presente estudo a par com a literatura relacionada devem ser tidos em consideração pelos profissionais que exercem as suas funções ao nível do ensino superior, nomeadamente os docentes e os psicólogos educacionais, no sentido da sua intervenção ser eficaz a mitigar a utilização de estratégias autoprejudiciais por parte dos alunos (Schwinger, 2013). Desde logo, as intervenções devem focar-se, de modo prioritário, nos alunos que possuem um perfil de personalidade caracterizado por reduzidos níveis de conscienciosidade e abertura à experiência, simultâneos a níveis elevados de neuroticismo e extroversão, já que estão mais predispostos a recorrer a estratégias autoprejudiciais ou de *self-handicapping* (Mammadov 2021; Poropat, 2009)

Estes resultados podem também ser importantes na forma como os docentes organizam e dinamizam as suas aulas, uma vez que alguns autores afirmam que quando os alunos percebem o contexto de aula como um contexto de elevada competição e pressão para o desempenho, estes tendem a estar mais expostos a possíveis ameaças ao seu *self* perante a antevisão de possíveis fracassos, o que pode despoletar em maior grau, o uso de

estratégias autoprejudiciais (Urdan & Midgley, 2001; Schwinger, 2013). Tal afigura-se particularmente pertinente no caso dos alunos que possuem o perfil de personalidade previamente descrito. Em contraste, os alunos quando participam em as aulas orientadas sobretudo para objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento da mestria e menos para objetivos de desempenho, assentes unicamente na pressão para prestar provas e demonstrar níveis elevados de desempenho na ausência de feedback construtivo, tendem a recorrer em menor grau às estratégias autoprejudiciais (Urdan & Midgley, 2001; Schwinger, 2013). Estes alunos, orientados para objetivos de aprendizagem e mestria tendem a considerar o alcance de objetivos como parte do seu crescimento pessoal, percecionando assim o desempenho como algo maleável e passível de melhoria através do seu esforço continuado e envolvimento (Urdan & Midgley, 2001). Assim, sugere-se que profissionais envolvidos nos contextos educativos como os psicólogos que atuam ao nível do ensino superior e docentes possam sensibilizar os alunos para o modo de funcionamento destas estratégias e acerca das suas consequências negativas, de forma que os mesmos tomem consciência a esse respeito, possam identificá-las e mitigar ou prevenir a sua utilização. Além disso, os profissionais afetos a este contexto educativo devem estar particularmente atentos a perfis de alunos que predisponham os mesmos à utilização destas estratégias a fim de realizar um acompanhamento individual com os mesmos, para que possa trabalhar tanto o seu autoconceito como autoestima (Schwinger, 2013; Török et al., 2018; Urdan & Midgley, 2001).

#### *Limitações e Investigação Futura*

Quanto às limitações a apresentar no presente estudo, pode-se realçar que a consecução de uma amostra de maior dimensão e sobretudo representativa acrescentaria mais robustez e um maior grau de generalização aos resultados obtidos, algo que os estudos futuros devem procurar garantir, sobretudo no teste dos efeitos diretos entre a

personalidade e o desempenho académico que, dada a sua natureza distal, tendem a revelar-se de menor magnitude. Outra das limitações acerca do presente estudo foi o facto da medida de personalidade utilizada aceder apenas aos principais domínios da personalidade (McCrae & Sutin, 2018) não se considerando e não se acedendo, desta forma, aos subdomínios da personalidade e que efeitos estes poderiam produzir quer no desempenho académico quer na utilização de estratégias autoprejudiciais (Stanek & Ones, 2018). O facto de se tratar de uma medida breve de personalidade acarreta também a possibilidade da mesma sofrer de uma menor validade em relação ao critério (Ellen et al, 2022), o que não permite afastar a hipótese de que os efeitos apurados possam estar subestimados, uma questão que deve ser objeto de atenção em estudos futuros.

Os estudos futuros de predição do desempenho académico com o teste dos efeitos mediadores das estratégias autoprejudiciais deveriam também incluir o efeito das medidas cognitivas, para que se possa aferir os diferentes contributos de fatores cognitivos e não cognitivos (i.e., personalidade e *self-handicapping*) na predição e explicação das duas variáveis acima mencionadas (Mammadov, 2021; Richardson & Bond, 2012). Ainda, em futuras investigações devem ser testadas variáveis mediadoras apresentadas pela literatura como pertinentes, nomeadamente o grau de suporte social aos alunos, por parte dos pares e dos docentes, para aferir se este exerce um papel importante de supressão das estratégias autoprejudiciais e na promoção de um desempenho académico mais elevado (Barutçu & Demir, 2020; Xing et al., 2023) e qual o papel do estatuto socioeconómico dos alunos na adoção ou não de estratégias autoprejudiciais, e seu consequente efeito no desempenho académico (Hernandez et al., 2020; Wondra & McCrea, 2022).

### ***Referências Bibliográficas***

- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103(3), 411–423. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.3.411>
- Adil, A., Ameer, S., & Ghayas, S. (2020). Impact of academic psychological capital on academic achievement among university undergraduates: Roles of flow and self-handicapping behavior. *PsyCh Journal*, 9(1), 56-66. <https://doi.org/10.1002/pchj.318>
- APA. (2020). *APA Dictionary of Psychology*. (Web page). Retrieved from <https://dictionary.apa.org/academic-achievement>.
- Barutçu Yıldırım, F., & Demir, A. (2020). Self-handicapping among university students: The role of procrastination, test anxiety, self-esteem, and self-compassion. *Psychological reports*, 123(3), 825-843. <https://doi.org/10.1177/0033294118825099>
- Berglas, S., & Jones, E. E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(4), 405–417. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.36.4.405>
- Bleidorn, W., Schwaba, T., Zheng, A., Hopwood, C. J., Sosa, S. S., Roberts, B. W., & Briley, D. A. (2022). Personality stability and change: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 148(7-8), 588–619. <https://doi.org/10.1037/bul0000365.supp>

- Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M., & Luhmann, M. (2018) Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality, 74*, 83-94. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.02.007>
- Casanova, J. R. (2018). Abandono no ensino superior: Modelos teóricos, evidências empíricas e medidas de intervenção. *Educação: Teoria e Prática, 28*(5), 5-22. <http://hdl.handle.net/1822/55710>
- De Feyter, T., Caers, R., Vigna, C., & Berings, D. (2012). Unraveling the impact of the Big Five personality traits on academic performance: The moderating and mediating effects of self-efficacy and academic motivation. *Learning and Individual Differences, 22*(4), 439-448. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.03.013>
- De Raad, B., & Schouwenburg, H. C. (1996). Personality in learning and education: A review. *European Journal of Personality, 10*, 303–336. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0984\(199612\)10:53.0.CO;2-2](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0984(199612)10:53.0.CO;2-2)
- DeVellis, R.F. (2016) *Scale Development: Theory and Applications*. Vol. 26, Sage, Thousand Oaks.
- Donnellan, M. B., Oswald, F. L., Baird, B. M., & Lucas, R. E. (2006). The mini-IPIP scales: tiny-yet-effective measures of the Big Five factors of personality. *Psychological assessment, 18*(2), 192. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.18.2.192>
- Dweck, C. S. (2017). From needs to goals and representations: Foundations for a unified theory of motivation, personality, and development. *Psychological Review, 124*(6), 689–719. <https://doi.org/10.1037/rev000008>

- Ellen III, B. P., Mackey, J. D., McAllister, C. P., & Mercer, I. S. (2022). Are small measures big problems? A meta-analytic investigation of brief measures of the Big Five. *Journal of Business Research*, 151, 579-592.  
<https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2022.07.027>
- Fernandes, S. R. A. (2023). Análise da Componente Disposicional da Robustez Mental Influência dos cinco grandes fatores de personalidade e dos seus subdomínios. (Dissertação de Mestrado). Universidade da Madeira, Funchal, Portugal.  
<http://hdl.handle.net/10400.13/5471>
- Freire, T., & Almeida, L. S. (2001). Escalas de avaliação: Construção e validação. *Métodos e técnicas de avaliação: Contributos para a prática e investigação psicológicas*, 109-128. <https://hdl.handle.net/1822/4210>
- Giluk, T. L., & Postlethwaite, B. E. (2015). Big Five personality and academic dishonesty: A meta-analytic review. *Personality and individual differences*, 72, 59-67.  
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.08.027>
- Goldberg, L. R. (1999). A broad-bandwidth, public-domain, personality inventory measuring the lower-level facets of several five-factor models. In I. Mervielde, I. Deary, F. De Fruyt, & F. Ostendorf (Eds.), *Personality psychology in Europe* (pp. 7–28). Tilburg University Press.
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. Guilford Press.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.

- Johnson, R. B. (2001). Toward a new classification of noneexperimental quantitative research. *Educational Researcher*, 30(2), 3-13.  
<https://doi.org/10.3102%2F0013189X030002003>
- Johnson, R. B., & Christensen, L. (2019). Educational research: *Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Sage.
- Kim, L. E., Jörg, V., & Klassen, R. M. (2019). A meta-analysis of the effects of teacher personality on teacher effectiveness and burnout. 32(0), 353-389.  
<https://doi.org/10.1007/s10648-018-9458-2>
- Kline, R. B. (2015). Principles and practice of structural equation modeling (4th ed.). Guilford Publications.
- Kuncel, N. R., Credé, M., & Thomas, L. L. (2005). The validity of self-reported grade point averages, class ranks, and test scores: A meta-analysis and review of the literature. *Review of educational research*, 75(1), 63-82.  
<https://doi.org/10.3102/00346543075001063>
- Leary, M. R., & Shepperd, J. A. (1986). Behavioral self-handicaps versus self-reported handicaps: A conceptual note. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1265. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1265>
- Ljubin-Golos, T., Petričević, E., & Rovani, D. (2019). The role of personality in motivational regulation and academic procrastination. *Educational Psychology*, 39(4), 550-568. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1537479>
- Marôco, J. (2014). Análise de equações estruturais: Fundamentos teóricos, Software e aplicações (2.<sup>a</sup> ed.). Report Number

- Mammadov, S. (2021). Big Five personality traits and academic performance: A meta-analysis. *Journal of Personality*, 90, 222–255. <https://doi.org/10.1111/jopy.12663>
- McAbee, S. T., & Oswald, F. L. (2013). The criterion-related validity of personality measures for predicting GPA: A meta-analytic validity competition. *Psychological Assessment*, 25, 532–544. <https://doi.org/10.1037/a0031748>
- McCrae, R. R., & Sutin, A. R. (2018). A five-factor theory perspective on causal analysis. *European journal of personality*, 32(3), 151-166. <https://doi.org/10.1002/per.2134>
- McCrae, R. R. (2011). Personality theories for the 21st century. *Teaching of Psychology*, 38(3), 209-214. <https://doi.org/10.1177/0098628311411785>
- Meriac, J. P. (2012). Work ethic and academic performance: Predicting citizenship and counterproductive behavior. *Learning and Individual Differences*, 22(4), 549-553. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.03.015>
- Midgley, C., & Urda, T. (1995). Predictors of middle school students' use of self-handicapping strategies. *Journal of Early Adolescence*, 15(4), 389–411. <https://doi.org/10.1177/0272431695015004001>
- Miranda, L., & Ganda, D. R. (2017). Contributos para a validação da escala de estratégias autoprejudiciais em alunos do ensino secundário português. *AMAzônica*, 19(2), 8-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6534700>
- Nunnally, Jum C. (1978), *Psychometric Theory*, 2d ed., New York: McGraw-Hill.
- O'Connor, M. C., & Paunonen, S. V. (2007). Big Five personality predictors of post-secondary academic performance. *Personality and Individual Differences*, 43, 971–990. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.03.017>

- Oliveira, J. P. (2017). Psychometric properties of the Portuguese version of the Mini-IPIP five-factor model personality scale. *Current Psychology*, 38, 432-439.  
<https://doi.org/10.1007/s12144-017-9625-5>
- Osório, J., & Cruz, J. F. A. (2013). Adaptação de uma medida de perseverança no desporto: dados psicométricos da versão portuguesa da " Short grit Scale".
- Oswald, F. L., Schmitt, N., Kim, B. H., Ramsay, L. J., & Gillespie, M. A. (2004). Developing a biodata measure and situational judgment inventory as predictors of college student performance. *Journal of applied psychology*, 89(2), 187.  
<https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.2.187>
- Pallant, J. (2016). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS*. Open University Press.
- Pituch, K. A., & Stevens, J. P. (2016). *Applied multivariate statistics for the social sciences: Analyses with SAS and IBM's SPSS*. Routledge.
- Podsakoff, P. M., & Organ, D. W. (1986). Self-reports in organizational research: Problems and prospects. *Journal of management*, 12(4), 531-544.  
<https://doi.org/10.1177/014920638601200408>
- Poropat, A. E. (2009). A Meta-Analysis of the Five-Factor Model of Personality and Academic Performance. *Psychological Bulletin*, 135(2), 322-338.  
<https://psycnet.apa.org/buy/2009-02580-011>
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological bulletin*, 138(2), 353. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9458-2>

- Rodrigues, D., Rodrigues, N., Rebelo, T. (2024). Extending the understanding of the impact of conscientiousness on individual soccer performance: examining the mediating role of mental toughness. *Current Issues in Personality Psychology*, 12(2), 140-151. <https://doi.org/10.5114/cipp/163181>
- Rodrigues, N. M., & Rebelo, T. M. (2024). A relevância da avaliação dos cinco grandes fatores de personalidade (Big Five) no contexto de seleção de pessoas: Dos aspetos relativos à sua conceptualização e medida às questões da validade preditiva. In T. Proença, & A. Veloso (Eds.), *Tendências no trabalho e na gestão de pessoas*. Editora RH.
- Rodrigues, N., & Rebelo, T. (2024). Mapping personality markers in a Portuguese sample: The factor structure, reliability and incremental validity of the Big Five Mini-Markers. *PSICOLOGIA*. <https://doi.org/10.17575/psicologia.1911>
- Rodrigues, N., & Rebelo, T. (2019). Predicting innovative performance through proactive personality: Examining its criterion validity and incremental validity over the five-factor model. *International Journal of Selection and Assessment*, 27(1), 1-8. <https://doi.org/10.1111/ijsa.12232>
- Rodríguez-Hernández, C. F., Cascallar, E., & Kyndt, E. (2020). Socio-economic status and academic performance in higher education: A systematic review. *Educational Research Review*, 29, 100305. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100305>
- Saucier, G. (1994). Mini-Markers: A brief version of Goldberg's unipolar Big-Five markers. *Journal of personality assessment*, 63(3), 506-516. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6303\\_8](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6303_8)

- Schwager, I. T., Hülshager, U. R., Lang, J. W., Klieger, D. M., Bridgeman, B., & Wendler, C. (2014). Supervisor ratings of students' academic potential as predictors of citizenship and counterproductive behavior. *Learning and Individual Differences, 35*, 62-69. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.07.005>
- Schwinger, M. (2013). Structure of academic self-handicapping —global or domain-specific construct? *Learning and Individual Differences, 27*, 134-143. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.07.009>
- Schwinger, M., Wirthwein, L., Lemmer, G., & Steinmayr, R. (2014). Academic Self-Handicapping and achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 106*, 744–761. <https://doi.org/10.1037/a0035832>.
- Schwinger, M., Trautner, M., Pütz, N., Fabianek, S., Lemmer, G., Lauermann, F., & Wirthwein, L. (2022). Why Do Students Use Strategies That Hurt Their Chances of Academic Success? A Meta-Analysis of Antecedents of Academic Self-Handicapping. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000706>
- Stajkovic, A. D., Bandura, A., Locke, E. A., Lee, D., & Sergent, K. (2018). Test of three conceptual models of influence of the big five personality traits and self-efficacy on academic performance: A meta-analytic path-analysis. *Personality and individual differences, 120*, 238-245. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.08.014>
- Stanek, K. C., & Ones, D. S. (2018). Taxonomies and compendia of cognitive ability and personality constructs and measures relevant to industrial, work and organizational psychology. *The SAGE handbook of industrial, work & organizational psychology: Personnel psychology and employee performance, 1*, 366-407. <https://doi.org/10.4135/9781473914940.n14>

- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65–94.  
<http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using Multivariate Statistics* (7th ed.). Pearson.
- Trapmann, S., Hell, B., Hirn, J. O. W., & Schuler, H. (2007). Meta-analysis of the relationship between the Big Five and academic success at university. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 215(2), 132-151.  
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.07.009>
- Török, L., Szabó, Z. P., & Tóth, L. (2018). A critical review of the literature on academic self-handicapping: Theory, manifestations, prevention and measurement. *Social Psychology of Education*, 21, 1175-1202. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9460-z>
- Urduan, T., Midgley, C., & Anderman, E. M. (1998). The role of classroom goal structure in students' use of self-handicapping strategies. *American Educational Research Journal*, 35(1), 101-122. <https://doi.org/10.3102/0002831203500110>
- Urduan, T., & Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. *Educational Psychology Review*, 13, 115–138.  
<https://doi.org/10.1023/A:1009061303214>
- Vargas, J. I. G. (2018). *Atribuições causais, estratégias autoprejudiciais e percepção subjetiva de rendimento acadêmico em estudantes do ensino superior* (Doctoral dissertation). <http://hdl.handle.net/10400.13/2243>

- Vedel, A. (2014). The Big Five and tertiary academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 71, 66–76.  
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.07.011>
- Vedel, A., Poropat, A.E. (2017). Personality and Academic Performance. In: Zeigler-Hill, V., Shackelford, T. (eds) *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8\\_989-1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_989-1)
- Vermetten, Y. J., Lodewijks, H. G., & Vermunt, J. D. (2001). The role of personality traits and goal orientations in strategy use. *Contemporary educational psychology*, 26(2), 149-170. doi:10.1006/ceps.1999.1042
- Xing, H., Yao, M., Zhu, W., Li, J., & Liu, H. (2023). The role of perceived parent social comparisons in adolescent academic social comparison, self-efficacy, and self-handicapping: A person-centered approach. *Current Psychology*, 42(18), 15600-15615. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-02850-4>
- Wang, H., Liu, Y., Wang, Z., & Wang, T. (2023). The influences of the Big Five personality traits on academic achievements: Chain mediating effect based on major identity and self-efficacy. *Frontiers in psychology*, 14, 1065554.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1065554>
- Williams, J., & MacKinnon, D. P. (2008). Resampling and distribution of the product methods for testing indirect effects in complex models. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 15(1), 23-51.  
<https://doi.org/10.1080/10705510701758166>
- Wondra, T. K., & McCrea, S. M. (2022). Collective self-doubt: does subjective SES predict behavioral self-handicapping tendency in college students?. *Social*

*Psychology of Education*, 25(1), 129-167. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09678-z>

Yu, J., & McLellan, R. (2019). Beyond academic achievement goals: The importance of social achievement goals in explaining gender differences in self-handicapping. *Learning and Individual Differences*, 69, 33-44. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.11.010>