

ANO 45-1, 2011

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE DE COIMBRA



revista portuguesa de  
**pedagogia**

## A Personalidade e os Resultados Escolares

Cristina Ferreira & Paulo Alves<sup>1</sup>

### Resumo

As investigações desenvolvidas nas últimas décadas apontam a existência de correlações entre alguns dos traços da personalidade e o desempenho escolar (Farsides & Woodfield, 2003; Chamarro-Premuzic, Moutafi, & Furnham, 2005; Conard, 2006; Komarrajau, Karau, & Schemeck, 2009; Poropat, 2009). Têm sido comprovadas ligações bastante sólidas e estáveis entre vários indicadores de desempenho escolar e as características assumidas pelo sujeito. Neste encaço, motivados pelo interesse e proveito pedagógico que despoletam estas constatações empíricas, decidimos avançar com uma investigação que procurou conhecer a relação existente entre as características da personalidade dos alunos e os resultados escolares por estes obtidos.

A partir do Perfil e Inventário de Personalidade de Gordon – GPP-I, avaliaram-se três turmas do 12º ano de escolaridade, de áreas de formação distintas. Os resultados alcançados nesta investigação acompanham globalmente de perto as investigações anteriormente referenciadas. As características como a *responsabilidade* e *prudência* são significativas na obtenção de bons resultados, na medida em que quanto maiores forem os níveis de responsabilidade e prudência melhores se revelam os resultados escolares.

Palavras-chave: Personalidade; Resultados Escolares; Adolescência.

### Contextualização

A adolescência é definida como a etapa do desenvolvimento que desponta com a puberdade e vai até à idade adulta, ou seja, desde o período em que um conjunto de transformações físicas revoluciona a estrutura do sujeito até à idade em que se consolida o sistema de valores e crenças que determinam uma identidade madura (Sampaio *in* Lopes, Barreira & Pires, 2001). O processo de desenvolvimento adolescente é identificá-

---

<sup>1</sup> I.I.S.E.I.T - Instituto Piaget, Campus Universitário de Viseu - pauloalves@viseu.ipiaget.org

vel a partir de três fases distintas: a fase da pré-adolescência, a fase da adolescência intermédia e a fase da adolescência tardia (Leif & Delay, 1971; Aberastury & Knobel, 1992; Offer & Boxer, 1995; Carvalho & Garrido, 2005; Fonseca, 2005, 2005a).

Este ciclo de vida tem sido descrito em diversas épocas e em diferentes sociedades como uma passagem, marcada por rituais próprios (Silva, 2003; Ranña, 2005; Braconnier, 2006) a adolescência implica o afastamento dos estádios mais infantis e o alcance de um estado mais maduro, constituindo um importante marco na consolidação da identidade pessoal, psicossocial e sexual.

A identidade vai-se desenvolvendo ao longo da vida através de uma sequência de estádios caracterizados por uma crise dominante com uma vertente positiva e outra negativa (Ferreira & Nelas, 2006). A adolescência surge, a partir da teoria psicossocial do desenvolvimento, como a fase mais destacada na formação da identidade. Na dilemática possibilidade de consolidação da identidade vs um sentimento de confusão de papéis, o adolescente vai desenvolvendo mecanismos que lhe vão permitir decidir quem é, quais os valores a partir dos quais se afirma, qual a sua identidade sexual e qual o tipo de profissão e estilo de vida que deseja adoptar no futuro (Pinto, 2001). Uma vez resolvida esta “crise”, de forma saudável e positiva, o adolescente irá comportar-se a partir de uma série de características relativamente estáveis e permanentes no tempo: a sua personalidade. Esta contribuirá de forma significativa para a adaptação ao meio em que se encontra, tornando-o num ser único e diferente de todos os outros (Eysenck *in* Hansenne, 2005). A personalidade é, por conseguinte, um padrão de comportamentos, modos de pensar e sentir que determinam a individualidade pessoal e social (Pinto, 2001).

Assim, envolvido por um turbilhão de transformações bio-psico-socio-axiológicas o adolescente vai encontrar na escola e no seu grupo de pares os alicerces que lhe permitirão alcançar alguma estabilidade e segurança. Tanto aquela como este desempenham um papel fundamental na construção integral da personalidade do adolescente. Enquanto a escola assume a responsabilidade de lhe transmitir os valores culturais, cívicos e morais, assim como por promover o desenvolvimento intelectual através da transmissão de conhecimentos, o grupo de pares assume o encargo de lhe mostrar inúmeros padrões de comportamento e de lhe proporcionar diferentes experiências. Desta forma, tendo em consideração que a escola é sem dúvida o espaço físico, social, humano e também ideológico - uma vez que a escola é o lugar das ideias por excelência, o lugar onde se transmitem, onde se debatem, onde se assimilam ou rejeitam - em que a adolescência acontece (Guimarães, Sobral & Menezes, 2007), tem sido alvo do interesse dos investigadores estudar fenómenos que relacionem a adolescência, a personalidade e o desempenho escolar. São várias as investigações

empíricas que apontam a personalidade como um dos maiores preditores do desempenho académico, na medida em que contribui significativamente para que os alunos assumam comportamentos mais adaptativos em contexto da educação (Sanchez, Rejano, & Rodríguez, 2001; Phillips, Abraham, & Bond, 2003; Chamarro-Premuzic & Furnham, 2003, 2003a, 2004, 2006; Chamarro-Premuzic, Moutafi, & Furnham, 2005; Conard, 2006).

Actualmente reconhece-se a existência de correlações entre alguns dos traços da personalidade e o desempenho escolar. Foram encontradas, em diferentes níveis de educação formal, ligações bastante sólidas e estáveis entre vários indicadores de desempenho escolar e *conscienciosidade* - quantifica o grau de disposição, persistência e motivação do indivíduo num determinado comportamento orientado para um objectivo; *neuroticismo* - possibilita a quantificação do contínuo que vai desde a adaptação à instabilidade emocional; *extroversão* - avalia a quantidade e a intensidade das interacções interpessoais, a sociabilidade, o nível de actividade, a necessidade de estimulação e a capacidade de exprimir alegria, e *abertura à experiência* - avalia a capacidade que o indivíduo tem em ser tolerante, em explorar situações novas que não lhes são familiares, em realizar uma procura proactiva e em efectuar uma apreciação da experiência (Gonçalves, Simões, Almeida & Machado, 2003; Chamarro-Premuzic & Furnham, 2003, 2003a, 2004, 2006; Chamarro-Premuzic, Moutafi & Furnham, 2005). No respeitante à conscienciosidade, Furnham, Premuzic e McDougall (2002) verificaram que os factores de personalidade estão correlacionados com as crenças individuais dos alunos acerca das suas capacidades cognitivas, sendo que aqueles que apresentaram uma conscienciosidade mais elevada eram precisamente aqueles que encaravam a inteligência como sendo algo dinâmico, algo que se vai desenvolvendo ao longo do ciclo de vida. Para além disto, os mesmos autores verificaram que a conscienciosidade é o traço de personalidade que se revela mais preditor do absentismo escolar, dos resultados obtidos nas avaliações realizadas, bem como na qualidade do comportamento nas aulas. Quanto maior for a conscienciosidade num aluno maior será a probabilidade de alcançar com êxito os objectivos do sistema escolar. Komarrajau, Karau e Schemeck (2009) e Poropat (2009) confirmam estes resultados, na medida em que verificam que uma parte significativa da variância da motivação dos estudantes é explicada pela conscienciosidade, assumindo igualmente que este traço está sistematicamente associado ao sucesso escolar.

Relativamente aos outros factores podemos identificar igualmente algumas tendências, embora que de uma forma menos consistente: o *neuroticismo* é, tendencialmente, um preditor negativo do desempenho escolar; os bons níveis de *abertura à experiência* proporcionam melhores resultados escolares, dado que envolvem a criatividade,

a curiosidade, a flexibilidade, o pensamento crítico e a originalidade, e a *extroversão*, que tanto é encarada como um preditor negativo do desempenho escolar por estar associada a dificuldades em manter a concentração, como é um preditor positivo na medida em que os alunos mais extrovertidos são mais confiantes, otimistas e têm mais energia para enfrentarem as tarefas escolares, encarando-as de forma positiva, o que faz com que aprendam e compreendam mais e melhor (Little, Lecci & Watkinson, 1992; De Raad & Schouwenburg, 1996; O'Brien & DeLongis, 1996; Poropat, 2009). Farsides e Woodfield (2003) acrescentam a estes resultados empíricos, ainda que de uma forma menos consistente, a relação positiva entre a amabilidade e as classificações obtidas pelos alunos, ou seja, entre a qualidade de orientação interpessoal do indivíduo nos seus pensamentos/sentimentos/emoções e os resultados alcançados em contexto de aprendizagem.

Neste encaço, motivados pelo interesse e proveito pedagógico que despoletam estas constatações empíricas, tanto mais quanto se ensombra a qualidade e os resultados proporcionados pelo nosso sistema educativo, decidimos avançar com uma investigação que procurará conhecer a relação existente entre as características da personalidade dos alunos e os resultados escolares por estes obtidos. Pretendemos com este estudo dar continuidade a uma linha de investigação que tem confirmado noutras populações a relação que existe entre determinados traços de personalidade e o desempenho escolar, contribuindo desta forma para uma visão mais alargada sobre esta relação em alunos portugueses. Avançamos convictos de que a escola é uma das protagonistas, se não mesmo a mais distinta, na construção da multidimensionalidade que assiste a personalidade. Portanto, nada mais oportuno do que procurar conhecer a forma como esta se relaciona com a realização das tarefas escolares e com os tão almejados resultados.

## **Método**

### **Amostra**

Para este estudo foram seleccionados 71 alunos que frequentavam, em 2010, o 12º ano de escolaridade na Escola Secundária de Emídio Navarro em Viseu, tendo sido posteriormente eliminados 6 destes alunos. A anulação de 8,4% da amostra resultou

do facto do instrumento, devidamente seleccionado para a recolha de informação, ter sido preenchido de forma incorrecta<sup>2</sup>, ficando a amostra constituída por 65 sujeitos. A amostra do presente estudo encontra-se caracterizada em função da idade (31 alunos têm 17 anos - 47.7%, 28 têm 18 anos - 43.1%, 2 têm 19 anos - 3% e 4 têm 20 anos - 6.2%), do género (17 do género masculino - 26.2% e 48 do género feminino - 73.8%), da área de formação (22 de Ciências e Tecnologias - 33.8%, 20 de Ciências Socioeconómicas - 30.8% e 23 de Línguas e Humanidades - 35.4%) e das classificações finais obtidas pelos sujeitos no final do 3º Período do ano lectivo 2009/10 (dos 10 aos 13 valores de classificação final temos 11 alunos - 16.92%, dos 14 aos 16 valores temos 42 alunos - 64.62% e dos 17 aos 18 valores temos 12 alunos - 18.46%).

## Instrumento

A fim de se obterem valores dos traços da personalidade recorreu-se ao Perfil e Inventário de Personalidade de Gordon - GPP-I. Este instrumento surgiu em 1978, quando Leonard Gordon decide reunir numa versão integrada dois dos instrumentos que originalmente haviam sido publicados em separado - o Perfil de Personalidade de Gordon (GPP) e o Inventário de Personalidade de Gordon (GPI) - dando, assim, origem a um instrumento constituído por 152 itens que se encontram distribuídos por oito escalas. Os primeiros 72 itens dizem respeito ao GPP que avalia os quatro aspectos mais significativos da personalidade: a *ascendência* - refere-se à forma como o sujeito se posiciona dentro de um grupo; a *responsabilidade* - refere-se ao comportamento assumido pelo sujeito durante a realização de uma tarefa; a *estabilidade emocional* - refere-se aos estados emocionais que prevalecem no sujeito, e a *sociabilidade* que se refere ao facto do sujeito ser mais ou menos sociável no seu dia-a-dia. Os restantes 80 itens fazem parte do GPI que avalia quatro características adicionais: a *prudência* - refere-se ao comportamento assumido pelo sujeito na realização da tarefa; a *originalidade* - refere-se à forma como o sujeito se posiciona perante as situações novas e a questões polémicas); o *relacionamento pessoal* - refere-se à forma como o sujeito habitualmente se relaciona com os outros e a *vitalidade*

---

2 O GPP-I é constituído por algumas descrições de características individuais das pessoas. Essas descrições estão agrupadas em conjuntos de quatro afirmações sendo pedido ao sujeito que escolhesse aquela que mais se adapta a si (assinalando uma cruz sobre o sinal +) e aquela que menos tem a ver consigo (assinalando uma cruz sobre o sinal -). O que significa que duas afirmações teriam de ficar por assinalar. Neste caso específico, 6 sujeitos optaram por assinalar as quatro afirmações constituintes de cada conjunto (duas com + e duas com -) não ficando nenhuma por assinalar.

- refere-se às capacidades de desempenho que o sujeito exhibe com frequência. Além disto, o somatório da pontuação directa das quatro escalas do GPP permite obter uma medida de *auto-estima* - refere-se à percepção avaliativa que o sujeito tem de si próprio, podendo ser positiva ou negativa (Gordon, 2001).

## **Procedimento**

Uma vez conseguida a autorização, por parte do Director da Escola Secundária de Emídio Navarro<sup>3</sup>, seleccionaram-se três turmas do 12º ano de escolaridade, de áreas de formação distintas. De seguida foi agendada, com os Directores de Turma, a hora mais indicada para ser realizada a recolha de dados, para que esta não interferisse no normal funcionamento das turmas. Por fim, procedeu-se à aplicação do instrumento em grupo-turma, em contexto de sala de aula. Este momento dividiu-se em dois: no primeiro instante foi explicado aos sujeitos a natureza da investigação e os objectivos que se pretendiam alcançar com a realização da mesma, apelando à participação voluntária e garantindo que todas as informações recolhidas estavam sob sigilo profissional e que serviriam exclusivamente para fins estatísticos; no segundo momento foi entregue a cada aluno o exemplar do GPP-I e lidas em “voz alta” as instruções do instrumento e clarificou as dúvidas que foram surgindo, solicitando sempre respostas pessoais, livres e sérias. As classificações escolares foram obtidas, directamente das pautas de níveis de final de período.

## **Resultados**

No *quadro 1* apresentam-se os resultados das correlações de Pearson e Spearman da variável resultados escolares com a ascendência, responsabilidade, estabilidade emocional, sociabilidade, prudência, originalidade, relacionamento pessoal, vitalidade e auto-estima, assim como os valores médios correspondentes da amostra geral. Os dados obtidos pelo estudo estatístico da relação entre as nove subescalas do GPP-I e os resultados escolares obtidos pelos alunos que constituem a nossa amostra não revelaram correlações estatisticamente significativas ( $p < 0.05$ ).

---

<sup>3</sup> Foi o local escolhido para a aplicação dos instrumentos devido à proximidade geográfica e à facilidade de acesso.

**Quadro 1. Média e Correlação entre Resultados Escolares e as Subescalas do GPP-I**

	Resultados Escolares		
	Média	Coefficiente de correlação	p
Ascendência*	50.82	0.009	0.940
Responsabilidade*	47.95	0.222	0.075
Estabilidade Emocional	49.18	0.193	0.123
Sociabilidade	52.25	0.063	0.618
Prudência*	50.09	0.212	0.090
Originalidade	45.42	0.117	0.352
Relacionamento Pessoal	47.77	-0.005	0.966
Vitalidade	49.71	0.064	0.615
Auto-Estima	47.37	0.151	0.231
Resultados Escolares	14.88		

Correlação de Pearson; \*Correlação de Spearman.

O quadro 2 apresenta as correlações de Pearson e Spearman realizadas entre as nove subescalas do GPP-I e os resultados escolares, mas desta vez de acordo com o género masculino e o género feminino, assim como as médias correspondentes a cada um dos géneros. Os resultados informam-nos que os resultados escolares obtidos pelo género masculino não estabelecem uma correlação estatisticamente significativa com as suas características da personalidade.

Por outro lado, o mesmo quadro também indica que os sujeitos do género feminino em duas das nove subescalas do GPP-I assumem uma correlação positiva e estatisticamente significativa (responsabilidade [ $r=0.364$ ;  $p<0.05$ ] e prudência [ $r=0.329$ ;  $p<0.05$ ]) com os resultados escolares, revelando que no género feminino quanto maior for a responsabilidade e a prudência assumidas melhores também são os resultados escolares obtidos no final do ano lectivo. No que respeita às outras sete subescalas do GPP-I (ascendência, estabilidade emocional, sociabilidade, originalidade, relacionamento pessoal, vitalidade e auto-estima) os resultados indicam que não existe uma correlação estatisticamente significativa entre estas e os resultados escolares.



**Quadro 2.** Média e Correlação entre os Resultados Escolares e as Subescalas do GPP-I em função do Género.

	Média		Coeficiente de Correlação		P	
	M	F	M	F	M	F
Ascendência	61.29	47.10	-0.085*	0.107*	0.746	0.471
Responsabilidade	41.94	50.08	-0.466	0.364*	0.056	0.011
Estabilidade Emocional	52.53	48.00	0.349*	0.163	0.170	0.268
Sociabilidade	57.29	50.46	0.230	0.031*	0.374	0.837
Prudência	46.71	51.29	-0.318	0.329*	0.213	0.022
Originalidade	48.18	44.44	-0.056	0.268*	0.832	0.065
Relacionamento Pessoal	54.71	45.31	0.044	0.049*	0.865	0.741
Vitalidade	44.12	51.69	-0.173	0.131	0.507	0.376
Auto-Estima	53.76	45.10	0.057	0.228	0.828	0.118
Resultados Escolares	14.33	15.08				

Correlação de Pearson; \* Correlação de Spearman; Correlação significativa para  $p < 0.05$ ; M - Masculino; F - Feminino

Como se pode constatar pelos resultados, apresentados no *quadro 3*, estes revelaram a ausência de associações, estatisticamente significativas, entre grande parte das variáveis cruzadas. Mais precisamente, demonstram que não existem correlações significativas entre os resultados escolares obtidos pelos alunos de Ciências Socioeconómicas e de Línguas e Humanidades e as nove subescalas do GPP-I.

No que concerne aos resultados das correlações de Pearson entre os resultados escolares obtidos pelos alunos de Ciências e Tecnologias e as subescalas *responsabilidade* e *prudência* do GPP-I é possível verificar a existência de uma correlação estatisticamente significativa (*responsabilidade* [ $r=0.528$ ;  $p < 0.05$ ] e *prudência* [ $r=0.703$ ;  $p < 0.01$ ]). Tal revela que nos sujeitos desta área de formação, as características como a responsabilidade e prudência são importantes na obtenção de bons resultados, na medida em que quanto maiores forem os níveis de responsabilidade e prudência melhores se revelam os resultados escolares. Contudo, o mesmo não se verifica nas outras sete subescalas do GPP-I (*ascendência*, *estabilidade emocional*, *sociabilidade*, *originalidade*, *relacionamento pessoal*, *vitalidade* e *auto-estima*), uma vez que os resultados indicam que não existe qualquer correlação estatisticamente significativa entre estas variáveis.

**Quadro 3.** Média e Correlação entre os Resultados Escolares e as Subescalas do GPP-I em função da Área de Formação.

	Média			Coeficiente de Correlação			p		
	CT	CS	LH	CT	CS	LH	CT	CS	LH
Ascendência	50.64	49.05	52.52	-0.165	-0.003*	0.275*	0.462	0.989	0.205
Responsabilidade	39.55	53.30	51.35	0.528	-0.089*	0.211	0.011	0.709	0.335
Estabilidade Emocional	53.27	53.70	41.35	0.339	0.254*	0.245	0.122	0.279	0.259
Sociabilidade	43.36	53.10	60.00	-0.418	-0.092*	0.368	0.053	0.700	0.084
Prudência	57.45	56.05	37.87	0.703	-0.066*	0.375*	0.000	0.781	0.078
Originalidade	39.68	46.25	50.17	0.157	0.084*	-0.004	0.485	0.725	0.987
Relacionamento Pessoal	55.50	52.20	36.52	0.181	0.027*	0.263*	0.420	0.909	0.225
Vitalidade	38.82	48.95	60.78	0.180	-0.168*	0.123	0.423	0.478	0.577
Auto-Estima	41.77	53.70	47.22	0.092	0.051*	0.340	0.985	0.831	0.113
Resultados Escolares	14.56	14.49	15.54						

Correlação de Pearson; \* Correlação de Spearman; Correlação significativa para  $p < 0.05$ ; Correlação significativa para  $p < 0.01$ ; **CT** - Ciências e Tecnologias; **CS** - Ciências Socioeconômicas; **LH** - Línguas e Humanidades.

## Conclusões

Os resultados empíricos avançados na fase introdutória desta investigação defenderam a forma como alguns traços da personalidade contribuem de forma significativa para o desempenho escolar, na medida em que são os responsáveis pela adoção de determinados comportamentos adequados ao contexto educacional (Sanchez, Rejano, & Rodríguez, 2001; Phillips, Abraham, & Bond, 2003; Chamarro-Premuzic, & Furnham, 2003, 2003a, 2004, 2006; Chamarro-Premuzic, Moutafi, & Furnham, 2005; Conard, 2006). São estas mesmas características que determinam as concepções múltiplas da inteligência, bem como a forma como cada um observa o seu desempenho escolar e explica o sucesso ou insucesso (Faria & Fontaine, 1993, 1997). De acordo com diversos autores quanto maior for a conscienciosidade, a abertura à experiência, a extroversão e a amabilidade e menor for o neuroticismo, maior também será a probabilidade deste obter bons resultados escolares (Little, Lecci, & Watkinson, 1992; De Raad, & Schouwenburg, 1996; O'Brien & DeLongis, 1996; Furnham, Premuzic, & McDougall, 2002; Farsides & Woodfield, 2003; Komarrajau, Karau, & Schemeck, 2009; Propat, 2009). No mesmo contexto, quanto mais dinâmica for a disposição e a aplicação cognitiva, maior também será a capacidade para

lidar com situações escolares exigentes e o esforço investido na persecução dos seus objectivos (Amaral, 1999; Faria & Fontaine, 1994, 1997). No contexto da avaliação das disposições sapienciais, Alves (2009) concluiu que o estilo de pensamento *progressista*, que se reporta à predilecção por tarefas, projectos e situações que implicam a não familiaridade e forma rotineira, que requerem a capacidade de ultrapassar regras e procedimentos comuns e maximização da mudança, revela-se como um importante preditor da *inteligência*.

Os resultados alcançados nesta investigação acompanham globalmente de perto os anteriormente referenciados. Contudo, através das correlações efectuadas entre as nove subescalas do GPP-I e os resultados escolares dos alunos, não confirmamos algumas das indicações anteriormente avançadas por outros estudos. Na amostra em estudo as características individuais não se encontram relacionadas com os resultados escolares. Independentemente de haver alunos emocionalmente mais estáveis, outros com um sentido de responsabilidade e de prudência mais apurado ou mesmo mais sociáveis, originais e com óptimos relacionamentos pessoais, por depositarem confiança nas suas relações, a verdade é que estes aspectos característicos não se relacionam significativamente com o desempenho escolar dos mesmos.

Atendendo aos resultados gerais da amostra sentimos necessidade de avançar com outras análises, no sentido de verificarmos se os resultados se alteravam quando a amostra passava a ser estudada por grupos. As correlações entre as subescalas do GPP-I e os resultados escolares em função do género e da área de formação evidenciaram particularidades que vão ao encontro do que tinha sido avançado por Furnham, Premuzic e McDougall (2002). Estes autores comprovaram que quanto maior fosse o grau de disposição, de persistência e motivação do aluno para atingir um determinado objectivo, melhores também seriam os resultados escolares. A análise feita aos alunos do género feminino e aos alunos de Ciências e Tecnologia indicam uma relação moderada entre o ser responsável e prudente e a obtenção de bons resultados escolares, ou seja, para estes alunos quanto maior for a perseverança, a determinação para alcançar com êxito as tarefas educativas ou objectivos do sistema de ensino, assim como quanto maior for a atenção dispensada aos pormenores, melhores serão os resultados escolares. Por outro lado, os resultados obtidos a partir do género masculino, bem como nas áreas de formação Ciências Socioeconómicas e Línguas e Humanidades, não revelaram quaisquer relações significativas a este ou a outro nível.

A inexistência de associações significativas entre as diferentes subescalas do GPP-I e as subescalas do IEP com os resultados escolares foi suficientemente forte para chamar a atenção para dois aspectos. Em primeiro lugar para o facto de a nossa amostra

ser muito homogénea no que respeita às variáveis em investigação, uma vez que é constituída por alunos a frequentar o 12º ano de escolaridade, na mesma instituição escolar, de três áreas de formação distintas com idades muito próximas (17, 18, 19 e 20 anos) e com resultados escolares a rondarem, em cerca de 63.07% da amostra, as classificações 14, 15 e 16 valores. Em segundo destaca-se o facto de não haver registos de insucesso escolar no final de um ano lectivo. Esta ausência de insucesso escolar fica a dever-se particularmente às políticas educativas que permitem que as notas finais do ano lectivo (3º Período) de alguns alunos, sejam votadas em reunião de conselho de turma e subidas suavemente por forma a que os alunos possam ter acesso ao exame nacional. Esta constatação é facilmente comprovável através da comparação das médias obtidas pelos mesmos alunos no final do 2º Período.

Com base nestas constatações consideramos oportuno que em próximas investigações a amostra deverá ser constituída por alunos a frequentar diferentes anos de escolaridade, como por exemplo alunos que se encontrem no 10º, no 11º e no 12º ano. Esta particularidade leva a que em vez de todos os alunos estarem situados na última fase da adolescência (na *fase tardia* que segundo Offer e Boxer (1995) vai dos 17 aos 20 anos e que segundo Fonseca (2005) começa logo depois dos 16 anos), haja também alunos na segunda fase (a *fase intermédia* que poderá ir dos 14 aos 16 ou 17 anos). Assim será possível ao investigador verificar se o facto de os alunos estarem em fases distintas do ciclo de desenvolvimento é característica suficientemente forte para qualificar os traços de personalidade e os estilos de pensamento adolescente e consequentemente determinar o desempenho escolar.

Consideramos igualmente que deve haver um número considerável de casos com insucesso escolar, em que a nota final é inferior a 9.5 valores, assim como constituir a amostra com alunos de vários estabelecimentos de ensino. Acreditamos que uma vez conseguida uma amostra com estas características, seja perfeitamente possível aos investigadores obterem outras associações estatisticamente significativas entre os resultados escolares e as características de personalidade e os estilos de pensamento de cada aluno. Avaliar uma amostra em que haja um número considerável de alunos com insucesso escolar é condição para se aferir a forma como os alunos com determinadas características de personalidade e com um estilo de pensamento específico acabam por obter ou não melhor rendimento escolar.

Consideramos, por último, que o estudo a partir de uma amostra cujos alunos pertençam a diferentes estabelecimentos de ensino poderá também vir a revelar associações estatisticamente significativas. Watson (*in* Pinto, 2001) foi um dos autores que defendeu que a personalidade do indivíduo é determinada pelo contexto, pelas experiências de vida e pelos comportamentos adoptados. Assim, embora todos se

situem na mesma etapa do desenvolvimento, o facto de pertencerem a instituições escolares diferentes acaba por lhes proporcionar experiências de vida distintas que podem ser suficientemente fortes para determinar a adopção de comportamentos mais adaptativos ao contexto escolar

## Referências

- Aberastury, A., & Knobel, M. (1992). *Adolescência normal: um enfoque psicanalítico*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Alves, P. (2009). *Definição, Multidimensionalidade e Avaliação*. Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Amaral, V. (1999). Escola e representações sociais da inteligência. *Análise Psicológica*, 1 (XVII), 117-120.
- Braconnier, A. (2006). *A nova mãe - galinha*. Cruz Quebrada: Casa das letras/Editorial notícias.
- Carvalho, R., & Garrido, J. (2005). Adolescência - Modelos de Compreensão. *Psiquiatria Clínica*, 26 (2), 107-123.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2003). Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal studies of British university students. *Journal of Research in Personality*, 37, 319-338.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2003a). Personality traits and academic examination performance. *European Journal of Personality*, 17, 237-250.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2004). A possible model for understanding the personality-intelligence interface. *British Journal of Psychology*, 95, 249-264.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2006). Intellectual competence and the intelligent personality: A third way in differential psychology. *Review of General Psychology*, 10 (3), 251-267.
- Chamorro-Premuzic, T., Moutafi, J., & Furnham, A. (2005). The relationship between personality traits, subjectively-assessed and fluid intelligence. *Personality and Individual Differences*, 38 (7), 1517-1528.
- Conard, M.A. (2006). Aptitude is not enough: How personality and behavior predict academic performance. *Journal of Research in Personality*, 40 (3), 339-346.
- De Raad, & Schouwenburg, H.C. (1996). Personality in learning and education: a review. *European Journal of Personality*, 10, 303-336.
- Faria, L., & Fontaine, A. (1993). Representações dos Professores Sobre a Natureza e Desenvolvimento da Inteligência. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVII (3), 471-487.
- Faria, L., & Fontaine, A. M. (1994). Diferenças nas concepções pessoais de inteligência em função do contexto social de existência. *Psiquiatria Clínica*, 15 (3), 153-158.
- Faria, L., & Fontaine, A. M. (1997). Concepções pessoais de inteligência e atribuições: as suas relações recíprocas e as suas influências sobre a realização escolar. *Actas II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 227-286.

- Farsides, T., & Woodfield, R. (2003). Individual differences and undergraduate academic success: the roles of personality, intelligence, and application. *Personality and Individual Differences*, 34 (7), 1225-1243.
- Ferreira, M., & Nelas, P.B. (2006). Adolescências...Adolescentes...*Millenium*, 32, 141-162.
- Fonseca, H. (2005). *Comprender os Adolescentes: Um desafio para Pais e Educadores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Fonseca, H. (2005a). *Viver com os adolescentes*. Lisboa: Editorial Presença.
- Furnham, A., Chamorro-Premuzic, T., & McDougall, F. (2002). Personality, cognitive ability, and beliefs about intelligence as predictors of academic performance. *Learning and Individual Differences*, 14 (1), 47-64.
- Gonçalves, M.M., Simões, M.R., Almeida, S.A., & Machado, C. (2003). *Avaliação Psicológica, Instrumentos Validados para a População Portuguesa*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Gordon, L.V.(2001). *Manual do Perfil e Inventário de Personalidade de Gordon*. Lisboa: CEGOC-TEA, Lda. - Investigações e Publicações Psicológicas.
- Guimarães, M., Sobral, F.C., & Menezes, I. (2007). Adolescência na escola: o desafio do desenvolvimento integral. Um estudo sobre as opções pedagógicas e organizacionais de uma escola Kantenichiana. *Interações*, 5, 82-109.
- Hansenne, M. (2005). *Psicologia da Personalidade*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Komaraju, M., Karau, S.J., & Schmeck, R.R. (2009). Role of the Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learning and Individual Differences*, 19 (1), 47-52.
- Leif, J., & Delay, J. (1971). *Psicologia e educação: Tomo II O adolescente*. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos S.A.
- Little, B.R., Lecci, L., & Watkinson, B. (1992). Personality and personal projects: linking the Big Five and PAC units of analysis. *Journal of Personality*, 60, 501-525.
- Lopes, P., Barreira, D.P., & Pires, A.M. (2001). Tentativa de suicídio na adolescência: avaliação do efeito de género na depressão e personalidade. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 2 (1), 47-57.
- O'Brien, T. B., & DeLongis, A. (1996). The interactional context of problem, emotion and relationship focused coping: the role of the big five personality factors. *Journal of Personality*, 64, 775-813.
- Offer, D., & Boxer, A. (1995). *O desenvolvimento normal do adolescente: Tratamento de Psiquiatria da infância e adolescência*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Phillips, P., Abraham, C., & Bond, R. (2003). Personality, cognition and university student's examination performance. *European Journal of Personality*, 17, 435-448.
- Pinto, A.C. (2001). *Psicologia Geral*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Poropat, A.E. (2009). A meta-analysis of the Five-Factor Modelo of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*. 135 (2), 322-338.
- Ranña, W. (2005). Os desafios da Adolescência. *Viver mente e cérebro*, 155, 19-22.
- Sánchez, M.M., Rejano, E.I., & Rodríguez, Y.T. (2001). Personality and academic productivity in the university student. *Social behavior and personality*, 29 (3), 299-306.
- Silva, M.L.E. (2003). *O Sentir Cigano no Ensino Recorrente, da Escola e Trabalho ao Bem-Estar Subjectivo*, Dissertação de Mestrado em Psicologia, especialização em Psicologia da Educação e Desenvolvimento Humano, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

## Résumé

Les investigations développées ces dernières dix années, démontrent l'existence de corrélation entre certains traits de personnalité et les performances scolaires (Farsides et Woodfield, 2003, Chamarro-Premuzic, Moutafi et Furnham, 2005, Conard, 2006, Komaraju, Karau et Schemeck, 2009, Poropat, 2009). Il eut des preuves de liens très forts et stables entre différents indicateurs du rendement scolaires et les caractéristiques assumées par le sujet. Dans cette quête motivée par l'intérêt et l'avantage pédagogique, qui déclenchent des résultats empiriques, nous avons décidé d'avancer avec les investigations, afin de chercher à connaître la relation existante entre les caractéristiques de personnalité des élèves et les résultats scolaires obtenus par ceux-ci.

A partir du Profil et de l'Inventaire de Personnalité de Gordon - GPP-I, nous avons évalué trois classe du 12<sup>e</sup> année de scolarité, dans les domaines de formation distinctes. Les résultats obtenus dans cette recherche accompagnent, généralement, de prêt les investigations mentionnées précédemment. Les caractéristiques comme la *responsabilité* et la *prudence* sont des caractéristiques significatives, dans l'obtention de bons résultats, dans la mesure où plus les niveaux élèves de responsabilité et de prudence se relèveront de meilleurs résultats scolaires.

Mots-clés: Personnalité; Résultats Scolaires; Adolescence.

## Abstract

The researches that have been made at the last decades show relationships among various personality traits and academic performance (Farsides et Woodfield, 2003; Chamarro-Premuzic, Moutafi et Furnham, 2005; Conard, 2006; Komarajau, Karau et Schemeck, 2009; Poropat; 2009). Solid and stable links between some school performance indicators and the characteristics assumed by the subject have been supported. Therefore, motivated by the interest and educational benefit that trigger these empirical findings, we proceeded with an investigation that sought to understand the relationship between personality characteristics of students and their school results. From the Gordon Personal Profile-Inventory - GPP-I, three classes of 12th grade, in different training areas, were evaluated. Generally, the results achieved in this research strictly follow the investigations previously referenced. Characteristics such as **responsibility** and **prudence** are significant features in order to attain good results, as the higher levels of responsibility and prudence lead to improved scholar outcomes.

Key-words: Personality; School Marks (or School Results); Adolescence.