

**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

**ROSIMARA DONADIO**

**EDUCAÇÃO FINANCEIRA DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS: UMA ANÁLISE  
DOS FATORES DE INFLUÊNCIA**

**SÃO PAULO**

**2014**

**ROSIMARA DONADIO**

**EDUCAÇÃO FINANCEIRA DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS: UMA ANÁLISE  
DOS FATORES DE INFLUÊNCIA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Nove de Julho, como requisito para a obtenção do grau de Doutora em Administração.

**SÃO PAULO**

**2014**

Donadio, Rosimara.

Educação financeira de estudantes universitários: uma análise dos fatores de influência. /Rosimara Donadio. 2014.

148 f.

Tese (doutorado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2014.

Orientador (a): Profa. Dra. Amélia Silveira.

1. Educação financeira. 2. Finanças pessoais. 3. Estudantes universitários. 4. Instituições de ensino superior.

I. Silveira, Amélia. II. Título.

CDU 658

**ROSIMARA DONADIO**

**EDUCAÇÃO FINANCEIRA DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS: UMA ANÁLISE  
DOS FATORES DE INFLUÊNCIA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Nove de Julho, como requisito para a obtenção do grau de Doutor em Administração.

São Paulo, 26 de setembro de 2014.

---

Orientadora: Profa. Dra. Amélia Silveira - Orientadora, Universidade Nove de Julho

---

Co-Orientador: Prof. Dr. César A. Biancolino, Co-Orientador, Universidade Nove de Julho

---

Membro Interno: Prof. Dr. Emerson Antonio Maccari, Universidade Nove de Julho

---

Membro Interno: Prof. Dr. Reed E. Nelson, Universidade Nove de Julho

---

Membro: Prof. Dr. Almir Ferreira de Sousa, Universidade de São Paulo

---

Membro: Prof. Dr. José Roberto Ferreira Savóia, Universidade de São Paulo

Aos meus filhos do coração que,  
com sua alegria e generosidade,  
me deram forças para continuar.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por ter direcionado minha vida a novos caminhos e por ter me ajudado a concluir mais esta etapa.

Agradeço à Professora Doutora Amélia Silveira, pelo incentivo, apoio, e por ter orientado, com firmeza e generosidade, a elaboração desta tese de doutorado.

Ao Professor Doutor César Augusto Biancolino, co-orientador, por suas contribuições para o aperfeiçoamento deste trabalho.

Ao Professor Doutor Emerson Antonio Maccari, Diretor do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Nove de Julho (PPGA/UNINOVE), pela compreensão e suporte, tornando possível que esta tese fosse concluída, e pela ativa participação nas bancas de qualificação e de defesa pública.

Agradeço pelas contribuições e sugestões ao Professor Doutor Almir Ferreira de Sousa e ao Professor Doutor José Roberto Ferreira Savóia, ambos da Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo (FEA/USP), que integraram a banca de qualificação e a banca de defesa pública, os quais estão também me acompanhando em nova etapa de minha atividade acadêmica.

Da mesma forma agradeço ao Professor Doutor Reed E. Nelson, do PPGA/UNINOVE, por sua aquiescência em participar da banca de defesa pública.

Expresso agradecimento aos professores integrantes do corpo gerencial da Universidade Azul, pela acolhida e atenção em todo o processo de coleta dos dados da pesquisa.

Agradeço também à minha família, aos meus pais e, em especial, à minha irmã, Elda Donadio e à minha tia Ruth Donadio de Oliveira, que sempre estiveram prontas a me ajudar, em todas as fases da minha vida. Ao meu tio Augusto José de Oliveira (*in memoriam*) que, desde a minha infância, incentivou meus estudos e vibrou com cada vitória de minha vida acadêmica e pessoal.

Agradeço ao apoio de todos os meus amigos, notadamente àqueles que compartilham comigo da vida acadêmica, os quais contribuíram sempre, de uma forma ou de outra, desde o início até a conclusão deste trabalho.

## RESUMO

O trabalho investigou a educação financeira de estudantes universitários brasileiros e suas possíveis relações com o capital social, a auto-eficácia percebida para o gerenciamento de finanças pessoais, o comportamento quanto às considerações de consequências futuras na tomada de decisões financeiras e os fatores geradores de estresse financeiro. A amostra utilizada constituiu-se de alunos matriculados no ano de 2014, do quinto ao oitavo semestre, no curso de Administração, nos campi de São Paulo, de uma universidade privada, que possui, em seu quadro de discentes, a heterogeneidade de indivíduos, em termos de origem geográfica, raça, gênero, faixa etária, estado civil, classe sócio-econômica, e renda familiar mensal. A pesquisa caracterizou-se como descritiva, com método quantitativo, tendo sido utilizadas as técnicas estatísticas de análise fatorial exploratória e a regressão múltipla hierárquica, para tratamento dos dados. O estudo revelou que alguns componentes do capital social, como o nível de educação do pai e o número de disciplinas cursadas em finanças têm relação positiva com o nível de educação financeira dos estudantes universitários. Já o nível de renda familiar e o nível de educação materna não foram relevantes. Quanto às demais variáveis pesquisadas, a auto-eficácia percebida também não apresentou relação com o nível de educação financeira, porém, a consideração de consequências futuras na tomada de decisões financeiras e o estresse financeiro puderam ser relacionados ao nível de educação financeira dos sujeitos de pesquisa. A questão de pesquisa, os objetivos geral e específicos, assim como as hipóteses definidas no trabalho, foram, respectivamente, respondida, atingidos e confirmadas.

Palavras-chave: Educação financeira. Finanças pessoais. Estudantes universitários. Instituições de Ensino Superior.

## **ABSTRACT**

This study investigated the level of financial literacy of Brazilian university students and its possible relationship with social capital, perceived self-efficacy, consideration of future consequences and financial stress. The sample included students enrolled in a private University in Sao Paulo. These students come from different backgrounds, in terms of geographical origin, race, gender, age, marital status, socio-economic class, and family income. A factor analysis and a hierarchical regression were conducted. The factor analysis on the scales of financial self-efficacy, consideration of future consequences, and financial stress indicated that these instruments are appropriate for use with the sample college students. The findings revealed that some components of social capital, such as the level of father's education and the number of courses taken in finance have positive relation with the level of financial literacy of college students. The family income level and maternal education were not relevant. As for the other variables studied, the perceived self-efficacy was not related to the level of financial education, however, consideration of future consequences and financial stress could be related to the level of financial education of social subjects. The research question, the general and specific objectives, as well as the assumptions defined in the study were, respectively, answered, achieved and confirmed.

**Key-words:** Financial education. Financial Literacy. Personal Finance. College students.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Dimensões da Educação Financeira .....	31
Figura 2 – Fatores que influenciam a Educação Financeira .....	35
Figura 3 – Modelo de Gilligan .....	44
Quadro 1 – Hipóteses de Pesquisa.....	55
Quadro 2 - Questões básicas de Educação Financeira .....	
Quadro 3 – Questões sobre Endividamento .....	65
Quadro 4 – Questões Sobre Ações e Outros Ativos Financeiros .....	66
Quadro 5 – Auto-Eficácia Percebida .....	67
Quadro 6 – Consideração de Consequências Futuras .....	68
Quadro 7 – Estresse Financeiro .....	69
Gráfico 1 – Gênero da amostra pesquisada .....	77
Gráfico 2 – Faixa Etária da amostra pesquisada .....	78
Gráfico 3 – Estado Civil da amostra pesquisada .....	79
Gráfico 4 – Escolaridade dos Pais .....	81
Gráfico 5 – Renda Familiar Mensal .....	82
Gráfico 6 – Número de Disciplinas relacionadas à Finanças .....	83

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Gênero da amostra pesquisada .....	76
Tabela 2 – Faixa Etária da amostra pesquisada .....	78
Tabela 3 – Estado Civil da amostra pesquisada .....	79
Tabela 4 - Escolaridade do Pai pelo Critério Brasil .....	80
Tabela 5 - Escolaridade da Mãe pelo Critério Brasil .....	80
Tabela 6 – Renda pelo Critério Brasil .....	82
Tabela 7 – Número de Disciplinas .....	83
Tabela 8 – Número de Disciplinas relacionadas à Finanças.....	83
Tabela 9 – Teste de Conhecimentos Financeiros .....	86
Tabela 10 – Nota Média do Teste de Conhecimentos Financeiros.....	89
Tabela 11 – Resumo do Processamento dos Casos .....	89
Tabela 12 – KMO e Teste de Bartlett .....	90
Tabela 13 – Variância Total Explicada .....	91
Tabela 14 – Matriz Fatorial .....	91
Tabela 15 – Estatísticas de Confiabilidade .....	92
Tabela 16 – Resumo do Processamento dos Casos .....	93
Tabela 17 – KMO e Teste de Bartlett.....	93
Tabela 18 – Variância Total Explicada .....	95
Tabela 19– Matriz Fatorial .....	96
Tabela 20 – KMO e Teste de Bartlett.....	97
Tabela 21 – Variância Total Explicada .....	97
Tabela 22 – Matriz Fatorial.....	98
Tabela 23 – Estatísticas de Confiabilidade .....	98
Tabela 24 – KMO e Teste de Bartlett.....	98
Tabela 25 – Variância Total Explicada.....	99
Tabela 26 – Matriz Fatorial.....	99
Tabela 27 – KMO e Teste de Bartlett.....	99
Tabela 28 – Variância Total Explicada .....	100
Tabela 29 – Resumo do Processamento dos casos .....	101
Tabela 30 – KMO e Teste de Bartlett.....	101
Tabela 31 – Variância Total Explicada.....	102

Tabela 32 – Matriz Fatorial.....	103
Tabela 33 – KMO e Teste de Bartlett.....	104
Tabela 34 – Variância Total Explicada.....	105
Tabela 35 – Matriz Fatorial.....	106
Tabela 36 – KMO e Teste de Bartlett.....	106
Tabela 37 – Variância Total Explicada.....	106
Tabela 38 – Matriz Fatorial.....	106
Tabela 39 – KMO e Teste de Bartlett.....	106
Tabela 40 – Variância Total Explicada.....	107
Tabela 41 – Matriz Fatorial.....	107
Tabela 42 – Estatísticas de Confiabilidade .....	107
Tabela 43 – Resultados da Regressão Múltipla Hierárquica .....	114

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AAFCS -American Association of Family and Consumer Sciences

ANBIMA - Associação Brasileira das Entidades dos Mercados Financeiro e de Capitais

BM&FBOVESPA - Bolsa de Valores, Mercadorias & Futuros

CFC – Consideração de Consequências Futuras

CNC - Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo, Pesquisa Nacional de Endividamento e Inadimplência do Consumidor

CONFEF - Comitê Nacional de Educação Financeira

ENEF - Estratégia Nacional de Educação Financeira

FEBRABAN - Federação Brasileira de Bancos

FIES - Fundo de Financiamento Estudantil

FINRA - Financial Industry Regulatory Authority

IES - Instituições de Ensino Superior

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NCEE- National Council of Economic Education

SELIC - taxa referencial do Sistema Especial de Liquidação e de Custódia para Títulos federais

PREVIC - Previdência Complementar

SUSEP - Superintendência de Seguros Privados

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA .....	19
1.2 QUESTÃO DE PESQUISA .....	22
1.3 OBJETIVOS .....	22
<b>1.3.1 Objetivo Geral .....</b>	<b>22</b>
<b>1.3.2 Objetivos Específicos .....</b>	<b>23</b>
1.4 JUSTIFICATIVA PARA O ESTUDO DO TEMA .....	23
1.5 TESE .....	25
1.6 ESTRUTURA DO TRABALHO .....	25
<b>2 REVISÃO DA LITERATURA .....</b>	<b>27</b>
2.1. EDUCAÇÃO FINANCEIRA .....	27
<b>2.1.1 Definição Conceitual de Educação Financeira .....</b>	<b>29</b>
<b>2.1.2 Definição Operacional e Abordagem Empírica para Educação Financeira .....</b>	<b>32</b>
<b>2.1.3 Pesquisas sobre Educação Financeira voltadas para os Estudantes .....</b>	<b>36</b>
<b>2.1.4 A Educação Financeira no Brasil .....</b>	<b>40</b>
2.2 MODELO TEÓRICO PROPOSTO NO ESTUDO DE GILLIGAN (2012) .....	43
<b>2.2.1 Teoria do Capital Social .....</b>	<b>45</b>
<b>2.2.2 Teoria da Auto-Eficácia Percebida .....</b>	<b>47</b>
<b>2.2.3 Consideração de Consequências Futuras .....</b>	<b>50</b>
<b>2.2.4 Estresse Financeiro: Perspectivas Psicológicas e Emocionais .....</b>	<b>52</b>
<b>3 MÉTODO E TÉCNICAS DE PESQUISA .....</b>	<b>55</b>
3.1 DEFINIÇÃO DOS TERMOS ADOTADOS NA PESQUISA .....	55
3.2 HIPÓTESES DE PESQUISA .....	56
3.3 DEFINIÇÃO DAS VARIÁVEIS DA PESQUISA .....	57
3.4 TIPO DE PESQUISA.....	58
<b>3.4.1 Delineamento da Pesquisa .....</b>	<b>59</b>
3.5 POPULAÇÃO E AMOSTRA .....	60
<b>3.5.1 Plano Amostral de Pesquisa .....</b>	<b>61</b>
3.6 TÉCNICA DE COLETA DE DADOS .....	61
<b>3.6.1 Preparação do Banco de Dados para Análise .....</b>	<b>61</b>

<b>3.6.2 Instrumento de Coleta de Dados .....</b>	<b>62</b>
3.6.2.1 Caracterização Sócio-Demográfica da Amostra .....	64
3.6.2.2 Teste de Educação Financeira .....	65
3.6.2.3 Escala de Auto-Eficácia Percebida .....	66
3.6.2.4 Escala de Consideração de Consequências Futuras .....	67
3.6.2.5 Escala de Estresse Financeiro .....	68
<b>3.7 TÉCNICAS ESTATÍSTICAS DE ANÁLISE.....</b>	<b>69</b>
<b>3.7.1 Análise Fatorial .....</b>	<b>70</b>
<b>3.7.2 Regressão Múltipla Hierárquica .....</b>	<b>73</b>
<b>4 RESULTADOS DA PESQUISA .....</b>	<b>76</b>
4.1 PERFIL DA AMOSTRA .....	76
<b>4.1.1 Gênero .....</b>	<b>76</b>
<b>4.1.2 Faixa Etária .....</b>	<b>77</b>
<b>4.1.3 Estado Civil .....</b>	<b>78</b>
<b>4.1.4 Escolaridade dos Pais .....</b>	<b>79</b>
<b>4.1.6 Renda Familiar Mensal .....</b>	<b>81</b>
<b>4.1.8 Número de Disciplinas Relacionadas ao Estudo de Finanças .....</b>	<b>82</b>
4.3 ESTATÍSTICA DESCRITIVA DO TESTE DE CONHECIMENTOS FINANCEIROS .....	84
<b>4.3.1 Atribuição de Pesos e Notas .....</b>	<b>88</b>
4.4 ANÁLISE FATORIAL EXPLORATÓRIA .....	89
<b>4.4.1 Resultados da Análise exploratória para o Construto Auto-eficácia Financeira Percebida .....</b>	<b>89</b>
4.4.1.2 Testes KMO e de Bartlett .....	90
4.4.1.3 Variância Total Explicada, Matriz Fatorial e Alpha de Cronbach .....	90
<b>4.4.2 Resultados da Análise exploratória para o construto Considerações de Consequências Futuras .....</b>	<b>93</b>
4.4.2.1 Testes KMO e de Bartlett .....	93
4.4.2.2 Variância Total Explicada, Matriz Fatorial e Alpha de Cronbach .....	94
4.4.2.3 Análise Individual dos Fatores de Consideração de Consequências Futuras .....	97
4.4.2.3.1 Análise do Fator 1 – Bem estar imediato.....	<b>97</b>

4.4.2.3.2 Análise do Fator 2 – Bem estar futuro .....	98
<b>4.4.3 Resultados da Análise Exploratória para o Construto Estresse Financeiro</b> .....	<b>100</b>
4.4.3.1 Testes KMO e de Bartlett.....	101
4.4.3.2 Variância Total Explicada, Matriz Fatorial e Alpha de Cronbach.....	<b>101</b>
4.4.3.3 Análise Individual dos Fatores de Estresse Financeiro .....	104
4.4.3.3.1 Análise Individual do Fator Eventos Frequentes .....	104
4.4.3.3.2 Análise Individual do Fator Eventos Ocasionais .....	105
4.5 CÁLCULO DA REGRESSÃO MÚLTIPLA HIERÁRQUICA .....	108
<b>4.5.1 Modelo 1: Gênero .....</b>	<b>108</b>
<b>4.5.2 Modelo 2: Educação do Pai, Educação da Mãe e Renda Familiar.....</b>	<b>109</b>
<b>4.5.3 Modelo 3: Número de Disciplinas Cursadas Relativas à Finanças .....</b>	<b>110</b>
<b>4.5.4 Modelo 4: Auto-Eficácia Percebida .....</b>	<b>111</b>
<b>4.5.5 Modelo 5: Consideração de Consequências Futuras .....</b>	<b>112</b>
<b>4.5.6 Modelo 6: Estresse Financeiro .....</b>	<b>113</b>
4.6 COMPARAÇÃO FINAL DOS RESULTADOS DE PESQUISA .....	115
<b>5 CONCLUSÃO .....</b>	<b>117</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>127</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>135</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>143</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Desde a década de 90, o Brasil tem passado por mudanças significativas em sua economia: houve a estabilização da moeda, que mudou, de forma radical, a realidade econômica da população brasileira. As pessoas que, até então, tinham uma visão imediatista e direcionada para a liquidez e o investimento em ativos reais, foram levadas a um contexto diverso, em que os prazos se alongaram e os ativos financeiros adquiriram maior importância relativamente aos ativos reais - imóveis, terras e outros. Além desses fatores, houve ainda o aumento da oferta de crédito por parte do governo, incentivando o consumo de curto-prazo das famílias brasileiras (SAVÓIA et al., 2007).

Bruhn et al. (2013) ressaltam que, apesar do esforço do governo, o Brasil continua com uma taxa baixa de poupança nacional, cerca de 16 % do PIB, e que os níveis de conhecimento financeiro também são bastante baixos. Estes autores citam como exemplo uma pesquisa realizada pelo Instituto Data Popular, em 2008, que descobriu que 82% dos consumidores brasileiros não tinham conhecimento sequer da taxa de juros, quando tomavam dinheiro emprestado (BRUHN et al., 2013). A população brasileira, de forma geral, encontra-se ainda em um contexto bastante peculiar no que tange a administração de suas finanças pessoais, pois, além de seu baixo nível de educação financeira, está sendo obrigada a lidar, simultaneamente, com a mudança da realidade econômica, a crescente complexidade dos ativos financeiros e o aumento da oferta de crédito, o alargamento de prazos e dos juros, e o consequente aumento da própria responsabilidade, na gestão de suas finanças,

A observação dos dados divulgados em junho de 2014, pela Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo, divulgados na Pesquisa Nacional de Endividamento e Inadimplência do Consumidor (CNC, 2014), evidencia este despreparo do brasileiro para lidar com suas finanças pessoais. De acordo com essa pesquisa, no mês de Junho de 2014, 62,5% das famílias brasileiras pesquisadas relataram ter dívidas com cheque pré-datado, cartão de crédito, cheque especial, carnê de loja, empréstimo pessoal, prestação de carro e seguro. Aquelas com contas em atraso representaram 19,8% do total, sendo que 6,6% declararam não ter condições de pagar suas dívidas. Entre as famílias endividadas, a parcela média da renda comprometida com dívidas aumentou na comparação anual, passando de 29,1% para 30,3%, e 21,1% delas afirmaram ter mais da metade de sua renda mensal comprometida com pagamento de dívidas. Quanto ao tipo, o cartão de crédito foi responsável por 76,1% das dívidas, seguido por carnês, 16,4%, e por financiamento de carro, 13,4%, seguido pelo crédito pessoal, 9,8%, e pelo cheque especial, 5,2%. Esses dados indicam que as



famílias brasileiras estão tendo dificuldades em administrar suas finanças pessoais, problema este que se não tiver a devida atenção por parte do governo, das demais entidades públicas e privadas voltadas para o assunto, e também dos pesquisadores, poderá ser perpetuado nas gerações futuras.

Cabe ressaltar, também, que do ponto de vista internacional, várias modificações significativas ocorreram, da mesma forma, proporcionando modificação nas relações econômicas, vigentes até então. Sobre o assunto, Savóia et al. (2007) apresentam três forças que produziram, a partir de meados da década de oitenta, modificações essenciais nas relações sociopolíticas mundiais: a globalização, o desenvolvimento tecnológico e as mudanças de caráter regulatório e institucional que levaram os países desenvolvidos a reduzir a abrangência e os gastos da seguridade social, rompendo a tradição do papel paternalista representado pelo Estado, até então.

Van Rooij, Lusardi e Alessie (2011) também afirmam que a liberalização dos mercados e as reformas estruturais levaram a uma transferência de poder do governo e das empresas para as pessoas físicas. Isso faz com que os indivíduos tenham que assumir cada vez mais responsabilidade sobre seu bem-estar econômico, sendo obrigados a tomar um número crescente de decisões financeiras, em um contexto de aumento de complexidade dos mercados, que sofrem modificações constantes e ofertam produtos cada vez mais complexos.

Diante desse novo contexto, as questões colocadas por Van Rooij, Lusardi e Alessie (2011) são: as pessoas estão bem preparadas para tomar decisões financeiras? Elas têm conhecimento financeiro? De acordo com esses autores, os estudos nessa área indicam que a falta de conhecimento financeiro das pessoas é amplamente difundido e que elas não têm sequer noção de alguns dos mais básicos princípios econômicos. Os autores ressaltam, portanto, que há uma preocupação crescente com o fato de que as pessoas não estão poupando o suficiente para a aposentadoria, estão acumulando dívidas em excesso e não estão tirando vantagem das inovações financeiras.

As preocupações com a falta de educação financeira pessoal assumiram relevância ainda maior com o advento da crise financeira de 2007-2008, nos Estados Unidos, e que se propagou rapidamente para o resto do mundo. A semente da crise foi justamente o endividamento pessoal. Os empréstimos que fragilizaram o sistema financeiro, dando espaço para o surgimento da crise, foram aqueles concedidos a uma camada específica da população para financiamento de imóveis. Os tomadores eram cidadãos com baixo nível de educação geral, baixa educação financeira, baixa renda, sem ativos ou garantias para caucionar seus empréstimos (LUSARDI e TUFANO, 2009).

Ainda, de acordo com Lusardi (2008), em pesquisa realizada com consumidores americanos, foram observados alguns pontos bastante preocupantes: os americanos não se planejavam financeiramente nem para fatos previsíveis, como faculdade dos filhos e aposentadoria; portanto, eles também não tinham planejamento para lidar com fatos imprevisíveis ou emergências, deixando tanto suas finanças pessoais, como a economia do próprio país, expostas a choques; tinham contraído muitas dívidas e adotado um tipo de comportamento que levava a pagamentos de taxas de juros elevadas e tarifas de alto custo. Além do gerenciamento das finanças pessoais ter se tornado mais complexo, a tomada de decisões equivocadas também impõe um custo maior do que no passado, tanto do ponto de vista individual, como para a economia de forma geral.

Segundo Marcolin e Abraham (2006), alguns fatores, como a facilidade de crédito, o rápido crescimento dos produtos financeiros e a popularização do cartão de crédito, têm feito com que a educação financeira assuma importância cada vez maior. De acordo com estes autores, o baixo grau de educação financeira não é um fenômeno recente e notadamente americano: eles compararam e analisaram estudos sobre o tema desenvolvidos na Austrália, Estados Unidos e Reino Unido com o objetivo de determinar tanto as semelhanças como as inconsistências. E, concluíram que os três países tiveram resultados semelhantes, ou seja, que a média de educação financeira da população é baixa e que indivíduos com maior nível de educação formal tendem a ter maior educação financeira.

Beal e Delpachitra (2003) citam, dentre outros fatores que podem ser sintomas comportamentais de baixa educação financeira, as atitudes que favorecem o endividamento: o uso exagerado de cartão de crédito ao ponto de não poder mais quitar a fatura, a contratação de empréstimos pessoais para consumo, bem como a tendência para assumir hipotecas com condições supostamente demasiado otimistas para financiamento de imóveis e a maior probabilidade de entrar em contratos inapropriados de leasing de veículos.

Lusardi e Tufano (2009) analisaram uma amostra nacional de americanos para levantar seu conhecimento sobre dívidas, experiências financeiras e julgamentos sobre o seu nível de endividamento. Com base nesse estudo, as autoras observaram que indivíduos com baixo nível de educação financeira tendem a incorrer em transações mais caras, pagando tarifas mais altas e utilizando vias de contratação de empréstimo de alto custo. Estas mesmas autoras afirmam que a educação financeira relacionada especificamente ao endividamento é bastante baixa nos EUA: apenas um terço da população parece compreender o funcionamento de juros compostos e o funcionamento dos cartões de crédito. Estima-se que um terço das tarifas e encargos de cartões de crédito pagos pode ser atribuído à ignorância de seus

detentores, uma vez que os indivíduos menos educados financeiramente tendem a pagar tarifas aproximadamente 50% mais elevadas do que a média. Além disso, aqueles com baixo nível de educação financeira também tendem a contrair dívidas em excesso e não são capazes de avaliar seu grau de endividamento.

Lusardi e Mitchell (2011) ressaltam que a falta de educação financeira é um fenômeno amplamente disseminado e que atinge tanto jovens como pessoas mais velhas, tanto nos Estados Unidos como em vários outros países do mundo. As implicações decorrentes desse fato se fazem refletir na determinação da poupança, dos planos de aposentadoria, na contratação de hipotecas e em outras decisões financeiras importantes que as pessoas devem tomar ao longo da vida. Lusardi e Mitchell (2014), após a análise de pesquisas sobre educação financeira em doze países, ressaltam que poucas pessoas conseguem responder corretamente três questões básicas sobre finanças pessoais, relacionadas, respectivamente a conhecimentos numéricos, inflação e diversificação de risco.

## 1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA

Lusardi (2009), como estudiosa do assunto, afirma que, nos Estados Unidos, apesar de grande parte da população não estar preparada para tomar decisões financeiras saudáveis, a falta de educação financeira é ainda maior em alguns grupos, como hispânicos, afro-americanos e mulheres.

No entanto, dada a generalização da falta de educação financeira entre adultos, não causa surpresa o fato de ser também um problema entre os jovens, tanto entre estudantes do ensino médio, como entre universitários (CHEN e VOLPE, 1998). E, quando a atenção é voltada para os jovens adultos, mais especificamente, percebe-se que a situação é ainda mais preocupante. Várias pesquisas realizadas com grupos de estudantes nos Estados Unidos mostraram que a falta de educação financeira é bastante comum nesse segmento da população, como foi destacado na pesquisa com estudantes universitários realizada por Chen e Volpe (1998).

Mckenzie (2009) pondera que, se os pais não são educados financeiramente, e é deles que os filhos recebem os primeiros ensinamentos financeiros, é compreensível que os estudantes também não tenham educação financeira. Torna-se, então, extremamente importante romper esse ciclo. Como os pais não têm conhecimento financeiro suficiente para poder passar a seus filhos, essa responsabilidade recai sobre as instituições de ensino, em todos os seus níveis, desde o ensino fundamental até o superior.

Segundo Robb (2007), os estudantes universitários representam um grupo bastante peculiar e economicamente vulnerável, por vários motivos: não possuem um grau adequado de conhecimento financeiro; têm, tipicamente, um nível de renda limitado, lidam com altos custos para manterem-se em uma universidade; têm à disposição grande disponibilidade de oferta de cartões de crédito, que é uma fonte frequente de tomada de empréstimos de curto prazo e, grande parte deles, possui ainda dívidas de longo prazo, associadas a empréstimos estudantis.

Gilligan (2012), por sua vez, ressalta que, além da pouca experiência, os jovens universitários podem ter dificuldade ainda maior para lidar com suas finanças, dados os custos da educação superior, as poucas perspectivas no mercado de trabalho e o baixo nível de renda, havendo ainda os custos de empréstimos estudantis com que grande parte desses jovens tem de arcar. Porém, a capacidade de entender e de administrar as finanças pessoais é uma habilidade muito importante ao decorrer da vida. Se os indivíduos não são capazes de entender os meandros do sistema financeiro, eles não serão capazes de administrar suas finanças pessoais, de forma efetiva.

De acordo com o Federal Reserve Bank de Nova York (2013), segundo o levantamento realizado em março de 2013 (*Student Loan Debt by Age Group*, 2013), o endividamento com empréstimos estudantis tem crescido nos Estados Unidos desde 2008. Os saldos de empréstimos estudantis chegaram a ofuscar os empréstimos para compra de automóveis e com cartões de crédito, tornando a dívida estudantil a mais representativa, depois das hipotecas imobiliárias.

No Brasil, os estudantes universitários também têm acesso ao crédito estudantil, por meio do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), um programa do Ministério da Educação, criado em 1999 (FIES, 2011), e destinado a financiar a educação superior de alunos matriculados em universidades particulares. Os juros desses empréstimos são de 3,4% ao ano, bem menores do que a taxa de juros básica da economia brasileira dada pela SELIC (taxa referencial do Sistema Especial de Liquidação e de Custódia para Títulos Federais). Os estudantes começam a pagar 18 meses após a formatura e, durante o curso, o estudante paga, a cada trimestre, o valor máximo de R\$ 50,00, referentes a juros incidentes sobre o financiamento. O FIES é operacionalizado pelo Banco do Brasil e pela Caixa Econômica Federal e, apenas no Banco do Brasil, até meados de 2013, o financiamento estudantil superou o volume de R\$ 10 bilhões, com mais de 300 mil estudantes atendidos. Somente no ano de 2013, o Banco já somava mais de 80 mil contratos de FIES formalizados (BRASIL, 2013).

Em 2010, foram firmados 75,9 mil contratos de empréstimos via FIES, 153,5 mil em 2011 e 368,8 mil em 2012, tendo havido, portanto, um aumento de 386% no número de contratos em apenas dois anos. Em 2013, o número de contratos firmados teve ainda um aumento de 47% em relação a 2012 e, até os dois primeiros meses de 2014, foi atingida a marca de 1,28 milhões de contratos firmados desde 2010 (BRASIL, 2013; ABMES, 2014). Estes dados permitem inferir que o governo brasileiro tem fornecido um montante cada vez maior de crédito aos estudantes, permitindo que esse tipo de financiamento cresça a passos largos, a cada ano. Diante das mudanças econômicas, já mencionadas, ocorridas no Brasil nos últimos anos, do baixo nível de educação de sua população, é preocupante o fato de que há milhões de jovens que estão sendo incentivados a contrair cada vez mais empréstimos, antes mesmo de graduarem-se no ensino superior.

Também motivada por preocupações acerca das circunstâncias econômicas que envolvem os jovens americanos e suas consequências potenciais para a economia como um todo, Gilligan (2012) elaborou um estudo sobre a educação financeira de estudantes matriculados em universidades localizadas na Califórnia. Nesse estudo, além de investigar o nível de educação financeira dos estudantes, aquela autora considerou também as contribuições sociologia e a psicologia poderiam trazer para o tema, pois, segundo ela, essas duas ciências podem auxiliar na explicação dos fatores que influenciam a educação financeira de um indivíduo. Com este objetivo, ela utilizou, então, uma estrutura conceitual apoiada em teorias pertencentes aos campos da sociologia e da psicologia, de forma a explorar os vários ângulos que compõem a educação financeira pessoal.

As teorias selecionadas por Gilligan (2012) para investigar os componentes da educação financeira foram: a Teoria do Capital Social, a Teoria da Auto-eficácia Percebida e a Teoria da Consideração de Consequências Futuras. O Capital Social diz respeito às origens do conhecimento sobre administração financeira pessoal, pois, permite considerar quais as influências que o indivíduo teve, ao longo da vida, para a formação deste conhecimento financeiro, o que inclui a influência da família e a outras fontes de conhecimento a que tenha tido acesso.

A auto-eficácia percebida permite analisar a capacidade do indivíduo de tomar decisões que levem em conta a aplicação correta do conhecimento financeiro que possui e, a teoria da Consideração de Consequências Futuras, analisa a habilidade que o indivíduo tem para considerar as circunstâncias econômicas atuais e suas potenciais influências nas decisões financeiras de curto e de longo prazo. Gilligan (2012) argumenta ainda que a educação financeira está intimamente relacionada à sensação de tensão financeira, portanto, considerou

também a questão do Estresse Financeiro em seu estudo, com o propósito de captar um efeito psicológico importante dos sujeitos analisados.

O presente trabalho tomou como base o estudo de Gilligan (2012) para analisar a educação financeira de estudantes universitários brasileiros, selecionando, para tanto, alunos matriculados em cursos da área de Administração, em uma universidade privada de Ensino Superior, localizada na cidade de São Paulo, a qual possui em seu quadro de discentes pessoas procedentes de vários níveis de renda distintos.

Além das variáveis estudadas por Gilligan (2012), no presente estudo, foi considerada também a relação entre o número de disciplinas cursadas pelo estudante e seu desempenho no teste de educação financeira, desenvolvido com base na escala de Van Rooij, Lusardi e Alessie (2011).

## 1.2 QUESTÃO DE PESQUISA

Dada a contextualização apresentada, a pergunta de pesquisa que se busca responder neste estudo é: Qual a relação entre os níveis de educação financeira de estudantes universitários brasileiros e o seu capital social, a sua auto-eficácia percebida para gerenciar as finanças pessoais, o seu comportamento quanto à consideração de consequências futuras na tomada de decisões financeiras e os fatores que podem gerar estresse financeiro?

## 1.3 OBJETIVOS

O objetivo geral e os objetivos específicos por sua vez se definem como sendo:

### 1.3.1 Objetivo Geral

Estabelecer a relação entre os níveis de educação financeira dos estudantes universitários brasileiros e o seu capital social, a sua auto-eficácia percebida para gerenciar as finanças pessoais, o seu comportamento quanto à consideração de consequências futuras na tomada de decisões financeiras e os fatores que podem gerar estresse financeiro.

De forma a alcançar o objetivo geral, foram estabelecidos os objetivos específicos abaixo mencionados.

### 1.3.2 Objetivos Específicos

- a) Estimar o grau de educação financeira de estudantes universitários brasileiros;
- b) Definir a adequação da escala de auto-eficácia financeira percebida para explicação do construto auto-eficácia financeira, quando aplicado aos estudantes universitários brasileiros;
- c) Distinguir a adequação da escala de consideração de consequências futuras para explicação do construto consideração de consequências futuras, quando aplicado aos estudantes universitários brasileiros;
- d) Determinar a adequação da escala de estresse financeiro para explicação do construto estresse financeiro, quando aplicado aos estudantes universitários brasileiros;

#### 1.4 JUSTIFICATIVA PARA O ESTUDO DO TEMA

A educação financeira é um tema que vem ganhando destaque e importância ao redor do mundo, principalmente, após a crise financeira de 2007-2008, que trouxe à tona as consequências perversas que a falta de educação financeira e o crescimento do endividamento pessoal podem ter sobre a economia de um país, podendo até mesmo extrapolar as fronteiras nacionais. Ou seja, a falta de educação financeira pode ultrapassar os limites do bem-estar individual para tornar-se uma questão de política pública.

Especialmente no Brasil, o estudo da educação financeira revela-se bastante oportuno, uma vez que, além da população em geral ter um nível baixo de educação financeira, o País continua passando por mudanças estruturais em sua economia, obrigando o cidadão comum a rever sua forma de lidar com as finanças pessoais.

Apesar de o tema ‘educação financeira’ ter sido discutido em alguns trabalhos acadêmicos no Brasil, a pesquisa na área é ainda bastante incipiente, se comparada com o número e profundidade dos estudos realizados nos Estados Unidos e na Europa. Dentre os trabalhos conduzidos no Brasil, podem ser citados, por exemplo, Savóia et al. (2007), Lucci et al. (2006), Saito (2007), Amadeu (2009), Mendes-Da-Silva et al. (2012), Paraboni et al. (2013) e Potrich et al. (2013). Estes trabalhos abordam o tema sob vários aspectos, sendo que alguns realizam revisões bibliográficas sobre o assunto e baseiam-se em dados secundários para análise, e outros chegam a utilizar dados primários, colhidos junto a diferentes sujeitos de pesquisa.

A importância do presente trabalho justifica-se por complementar as pesquisas já realizadas e por dar um passo além, ao buscar analisar a questão da educação financeira sob

um prisma multidisciplinar, ao levar em conta, não apenas o conhecimento financeiro do respondente, mas, também os aspectos psicológicos e sociológicos que podem influenciar o comportamento dos mesmos com relação às finanças pessoais. Estes aspectos estão presentes na análise por meio da aplicação das escalas de “consideração de consequências futuras”, de “auto-eficácia percebida” e de “estresse financeiro”.

Quanto ao direcionamento do estudo para jovens universitários, o mesmo se justifica pela importância das decisões econômicas que serão tomadas, num futuro próximo, por este segmento da população. As decisões econômicas tomadas hoje pelos estudantes universitários influenciam o nível de gastos correntes, o nível de poupança, de investimento e, em última instância, a preparação financeira para a aposentadoria desses indivíduos, pois, quanto menor o grau de educação financeira é menos provável que a pessoa poupe para a aposentadoria ou acumule riquezas ao longo da vida (LUSARDI, 2008). Assim, ao formar adultos financeiramente mais conscientes, as Instituições de Ensino Superior, fazendo jus ao papel relevante que desempenham junto à sociedade, estarão colaborando para reverter o quadro da falta de educação financeira entre pessoas economicamente ativas, desde sua juventude até a velhice.

Do ponto de vista do interesse pessoal da pesquisadora, destaca-se a interação entre a formação em economia, o interesse mais recente por psicologia econômica e pela importância das decisões econômicas do cidadão comum nos desdobramentos econômicos mais amplos, e consequentes problemas de política pública. Investida de interesse acadêmico, justifica-se ainda o desenvolvimento deste estudo na medida em que este poderá contribuir para incentivar a discussão sobre a inclusão da educação financeira nos programas disciplinares das Instituições de Ensino Superior.

Ao enfatizar a importância dos aspectos comportamentais na educação financeira, este estudo pretende também incentivar e buscar a atenção para estes tópicos no desenvolvimento de programas de educação financeira, que poderão ser incentivados e desenvolvidos no País, tanto por instituições públicas como privadas.

## 1.5 TESE

No presente trabalho defende-se a tese de que quanto maior a educação financeira do indivíduo, menor o estresse financeiro por ele apresentado. Considerando-se o estudante universitário, quanto maior o número de disciplinas cursadas na área de economia e finanças, conjuntamente com o melhor capital social trazido pelo indivíduo, maior será o grau de auto-



eficácia financeira percebida, maior o nível de consideração de consequências futuras, maiores seus conhecimentos financeiros e, conseqüentemente, menor o estresse financeiro apresentado.

## 1.6 ESTRUTURA DO TRABALHO

Para alcançar os objetivos propostos, o presente estudo foi estruturado em cinco capítulos: Introdução, Revisão da Literatura, Método e Técnicas de Pesquisa, Resultados e Conclusão.

No presente capítulo, foi introduzido o tema estudado, a questão de pesquisa, o objetivos geral, os objetivos específicos, a justificativa da escolha do tema e a definição dos termos utilizados.

No segundo capítulo, consta a revisão da literatura sobre o tema de estudo: educação financeira. Nele foram apresentados a evolução do conceito e os seus desdobramentos, os conceitos de capital social, de auto-eficácia percebida, de consideração de consequências futuras e de estresse financeiro.

O capítulo três é dedicado ao Método e às Técnicas de Pesquisa, sendo delineados aspectos referentes aos procedimentos metodológicos adotados na pesquisa de campo. Nesse capítulo também foram definidos: as hipóteses de pesquisa que emergiram da revisão de literatura; a definição dos termos e das variáveis de pesquisa; o tipo de pesquisa adotado para conduzir a pesquisa de campo; a caracterização da população e a composição da amostra definida para a realização do estudo; a técnica de coleta de dados; o instrumento de coleta de dados, os procedimentos de coleta e de análise de dados, sendo este os procedimentos estatísticos.

No quarto capítulo são apresentados os resultados obtidos na pesquisa de campo e a discussão dos mesmos, bem como a comparação entre esses resultados e aqueles obtidos no trabalho de Gilligan (2012).

No quinto capítulo estão as conclusões, limitações do estudo e sugestões para novos estudos sobre o tema.

Complementando o trabalho são apresentadas as referências citadas para amparar o discurso científico, assim como os apêndices e anexos.

## 2 REVISÃO DA LITERATURA

O presente capítulo teve como objetivo apresentar a revisão de estudos anteriores sobre educação financeira, tanto do ponto de vista conceitual como aplicado, enfatizando o modelo teórico proposto por Gilligan (2012), o qual foi utilizado como base para o presente estudo. São apresentadas também as teorias que o suportam: teoria do capital social, da auto-eficácia percebida, das considerações de consequências futuras, bem como, o conceito de estresse financeiro.

### 2.1. EDUCAÇÃO FINANCEIRA

Kehiaian (2012) observa que Ellen Richards foi quem escreveu o primeiro livro sobre Educação Financeira, em 1905. Em 1909, ela liderou o movimento de economia doméstica e terminou com a criação da American Home Economic Association, em 1909. Esta Associação reunia os profissionais da área da ciência da família e do consumidor. Em 1994, essa associação passou a chamar-se American Association of Family and Consumer Sciences (AAFCS). Abel (2008) afirmou que esse movimento começou como uma profissão ensinada a mulheres para ser aplicada na própria casa, mas, posteriormente, evoluiu para uma discussão acadêmica.

Segundo Kehiaian (2012), o uso da expressão “educação financeira” é relativamente recente, na pesquisa acadêmica. Christensen (1940) se referiu à falta de educação financeira como “analfabetismo econômico”. Segundo ele, a causa do mesmo não deveria ser computada ao indivíduo e sim à falha das escolas e das famílias em ensinar educação financeira às crianças de uma forma que elas fossem capazes de entender.

Hunt (1940) afirmava que, para melhorar o que ele chamou de educação econômica, o indivíduo deveria ser ensinado a transformar a educação em competência, e que isso apenas poderia acontecer se um programa efetivo de ensino sobre o tema fosse aplicado desde o ensino elementar, de forma contínua até a vida adulta.

Mais tarde, Modigliani e Brumberg (1954) postularam que as decisões de consumo e poupança eram feitas pelo indivíduo baseadas na antecipação do valor que o indivíduo ganharia ao longo da vida. Esse modelo foi de extrema importância para o estudo das finanças familiares e explicou que muitas pessoas viviam além de suas posses, devido às suas altas expectativas quanto à renda futura.

Nessa mesma linha de raciocínio, Friedman (1957) desenvolveu a hipótese da renda permanente (PIH). Esta era uma teoria de consumo que, na sua forma mais simples, indicava que as escolhas feitas pelas pessoas sobre os seus padrões de consumo eram determinados não por sua renda atual, mas por suas expectativas de renda de longo prazo. A principal conclusão desse autor foi que as alterações transitórias e de curto prazo na renda tinham pouco efeito sobre comportamento de gastos dos consumidores.

Dada a crescente importância do estudo sobre o comportamento financeiro familiar, Becker (1965) considerou o tempo de um membro do agregado familiar como a utilização de um recurso de produção. Este mesmo autor enfocou a família como uma pequena fábrica, com recursos para produzir commodities. De acordo com Kehiaian (2012), este foi um dos primeiros artigos a considerar a família como uma forma de negócio. Assim, a família ao empreender e negociar deveria usar modelos financeiros para fazer crescer seu negócio e tomar decisões financeiras que pudessem garantir seu bem-estar ao longo do tempo. Dessa forma, a importância dos conhecimentos financeiros dentro do núcleo familiar começou a ganhar força.

Com o passar do tempo, a administração das finanças pessoais tornou-se mais e mais complexa, e a necessidade de ser educado financeiramente começou a ganhar destaque cada vez maior. Greenspan (2003) ressaltou que a necessidade da educação financeira cresceu devido ao aumento da complexidade na administração de assuntos financeiros nos últimos quarenta anos, o que fez com que as finanças pessoais se tornassem um tópico bastante oportuno nos anos recentes

Como é observado por Lucci et al. (2006), o número de produtos financeiros tem crescido em variedade e complexidade, tanto do ponto de vista do consumo, do endividamento, como do investimento e poupança. A economia moderna requer que o cidadão comum tome, diariamente, decisões sobre o cheque especial, o cartão de crédito, financiamentos, leasing, crédito direto ao consumidor, opções de pagamento variadas, poupança, fundos de investimentos, avaliação sobre taxas de retorno, quantia inicial mínima para investimento, períodos de carência, dentre outras questões.

### **2.1.1 Definição Conceitual de Educação Financeira**

A definição do Financial Industry Regulatory Authority (FINRA), em 2003, considera que o indivíduo comum é educado financeiramente quando tem entendimento dos princípios

de mercado, seus instrumentos, organizações e regulamentações (HUNG, PARKER e YOONG, 2009).

Da definição de Moore (2003), entende-se que o indivíduo educado financeiramente é aquele que teve acesso ao conhecimento sobre o assunto e que pode demonstrar que já utilizou o conhecimento adquirido. A educação é obtida por meio da experiência prática e da ativa aplicação do conhecimento. À medida que a educação financeira do indivíduo se eleva, ele se torna mais sofisticado e mais competente, financeiramente.

Criddle (2006) ressalta que ter educação financeira não é apenas saber checar contas bancárias ou elaborar orçamentos para poupança futura. Segundo esse autor, a definição de educação financeira inclui o aprendizado quanto à escolha de uma multiplicidade de alternativas para estabelecer os objetivos financeiros e a reflexão sobre os próprios valores sobre dinheiro.

Mandell (2007, p. 163-164) define educação financeira como sendo a habilidade de avaliar novos e complexos instrumentos financeiros e de fazer “julgamentos bem informados (*informed judgements*) tanto na escolha desses instrumentos financeiros como na dimensão de seu uso, visando seus melhores interesses de longo prazo”.

Lusardi e Mitchell (2007a) definem a educação financeira como sendo a familiaridade do indivíduo com a maioria dos conceitos econômicos básicos, necessários para tomar decisões sensatas de poupança e investimento. Já no estudo seguinte de Lusardi (2008), a educação financeira é definida como sendo o conhecimento de conceitos econômico-financeiros básicos, como o funcionamento de juros compostos, a diferença entre valor nominal e valor real (inflação), e conhecimentos básicos da diversificação de risco. Na sequência, Lusardi e Tufano (2009) afirmam a educação financeira dos indivíduos está associada com suas decisões financeiras relacionadas à poupança, ao planejamento da aposentadoria e da carteira de investimentos.

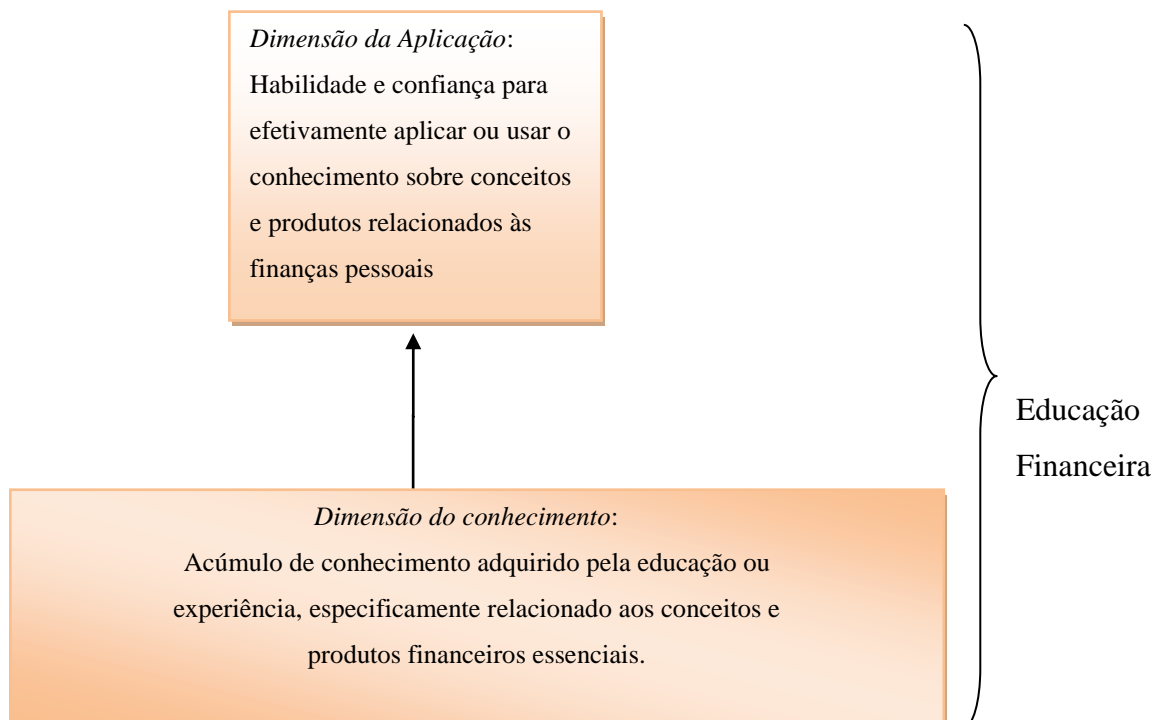
Hung, Parker e Yoong (2009) destacam que a educação financeira tem sido definida de várias formas, ressaltando que, em alguns estudos, esse construto não é sequer definido, podendo apenas ser inferido do texto. Esses autores observam que as várias definições disponíveis classificam a educação financeira como uma forma específica de conhecimento, como uma habilidade de aplicar conhecimentos financeiros, como conhecimento percebido, bom comportamento financeiro, ou ainda, consideram como educada financeiramente a pessoa que tem experiência financeira.

Huston (2010) observa que, apesar de várias definições terem sido propostas para educação financeira, esse construto ainda não teria uma definição universalmente aceita. Após

ter revisado setenta e um estudos sobre o tema, a autora define a educação financeira como sendo tanto o conhecimento como a aplicação de capital humano especificamente às finanças pessoais, resultando em um comportamento capaz de elevar o bem-estar financeiro do indivíduo. Além de possuir o conhecimento financeiro, o indivíduo deve ter a habilidade e a confiança de aplicar esse conhecimento para tomar decisões financeiras de forma a aumentar seu bem-estar.

Segundo Huston (2010), quatro grandes áreas que compõem o conceito de educação financeira: noções básicas sobre dinheiro (conhecimentos sobre o valor do dinheiro no tempo e poder de compra, inflação); capacidade de contabilização das finanças pessoais e contratação de empréstimos (conhecimentos sobre como trazer recursos futuros para o presente, por meio do uso de cartões de crédito, crédito ao consumidor e hipotecas); conhecimento sobre aplicações ou investimentos: como poupar recursos presentes para o futuro por meio de contas de poupança, investimento em títulos, ações ou fundos mútuos; e, finalmente, conhecimentos sobre como proteger o capital, por meio de produtos de seguro ou outras ferramentas de administração de risco. Porém, Huston (2010) ressalta que apenas o conhecimento não basta, pois, a educação financeira possui duas dimensões: o entendimento, que representa o conhecimento financeiro pessoal, e a sua utilização, ou seja, a aplicação desses conhecimentos na gestão das finanças pessoais, conforme exposto na Figura 1.1.

Figura 1: Dimensões da Educação Financeira



Fonte: Figura adaptada de Huston (2010, p. 307, tradução nossa).

Remund (2010), no período de 2000 a 2010, revisou cem fontes de pesquisa sobre o tema, ressaltando que as várias definições conceituais de educação financeira acabam por encaixarem-se em cinco categorias: conhecimento de conceitos financeiros; habilidade de comunicar-se utilizando estes conceitos; aptidão em administrar as finanças pessoais; habilidade em tomar decisões financeiras apropriadas; confiança em planejar-se financeiramente, de forma efetiva, para necessidades futuras. Baseado nos conceitos-chave com que se deparou na literatura, Remund (2010) chegou à definição abaixo para educação financeira. Esta definição foi adotada no presente trabalho:

Educação financeira é a medida do grau em que um indivíduo entende os principais conceitos financeiros e possui a habilidade e confiança para administrar, de forma apropriada, suas finanças pessoais, por meio de decisões de curto-prazo e planejamento financeiro de longo prazo, em meio aos eventos que ocorrem em sua vida e às mudanças de condições econômicas (REMUND, 2010, p. 284).

De acordo com Gilligan (2012), apesar de haver várias definições para educação financeira, a definição de Remund (2010) destaca-se por abranger o caráter multidisciplinar do termo, e destaca três importantes facetas que estão sendo levadas em conta nessa definição: o conhecimento com relação a finanças pessoais; a aplicação apropriada desse conhecimento, ou seja, não é suficiente apenas conhecer o assunto, é preciso ser capaz de transformá-lo em ações apropriadas para administrar suas próprias finanças; e, finalmente, o reconhecimento das influências temporais e circunstanciais sobre o processo de tomada de decisões financeiras, que considera tanto as consequências imediatas como futuras das mesmas.

### **2.1.2 Definição Operacional e Abordagem Empírica para Educação Financeira**

A definição operacional de Educação Financeira ainda gera controvérsias entre os estudiosos do tema, não havendo um consenso sobre como esse construto deve ser objetivamente medido. De acordo com Hung, Parker e Yoong (2009), poucos estudos foram capazes de construir medidas sofisticadas de educação financeira e de estabelecer definitivamente as relações causais entre a educação e o comportamento financeiro da população.

Ao elaborar um instrumento para medir educação financeira, é importante determinar não apenas se o indivíduo conhece a informação, mas, também se consegue aplicá-la de forma apropriada (HUSTON, 2010).

Marcolin e Abraham (2006) ressaltam que as pesquisas sobre o tema, de forma geral, não tentam relacionar educação financeira com comportamento financeiro. Elas destacam que ser possível que, além do conhecimento econômico, outros fatores podem determinar o bom ou mau comportamento financeiro e, conseqüentemente, o maior ou menor grau de sucesso, bem como, a sustentabilidade do sucesso obtido. Elas sugerem também que sejam estudados componentes específicos da alfabetização financeira que, combinados com certas características demográficas teriam maior influência na obtenção do sucesso financeiro.

Remund (2010) baseia a definição operacional de educação financeira em sua definição conceitual. Segundo ele, em termos operacionais, para que o indivíduo seja considerado educado financeiramente, ele precisa ter a aptidão de avaliar quatro aspectos de suas finanças pessoais: orçar, poupar, tomar empréstimos e investir. Essas quatro categorias podem servir apropriadamente como um framework para a definição operacional de educação financeira. Porém, para tanto, essas variáveis devem ser colocadas em critérios específicos e mensuráveis.

Segundo Remund (2010), vários estudos têm sido feitos sobre cada um dos sub-tópicos isoladamente, porém o ideal seria agregá-los para criar uma medida mais completa de educação financeira. Ele ressaltava que as medidas operacionais por ele sugeridas vão além do conhecimento genérico sobre questões financeiras, elas avaliam a habilidade em administrar aspectos específicos da vida financeira. Uma medida adequada para esse construto deve ajudar o pesquisador a entender a dinâmica das aptidões apresentadas pelo indivíduo, incluindo: a tomada de decisão de curto-prazo, o planejamento de longo prazo, o entendimento das implicações financeiras dos eventos que ocorrem ao longo da vida e a administração de possíveis impactos financeiros das mudanças econômicas que estão além do controle individual (REMUND, 2010).

Os dados levantados por Huston (2010), em sua pesquisa sobre as escalas de medida para educação financeira, podem ser resumidos da seguinte forma: mais de 50% das medidas estudadas incluem conceitos básicos de emprestar e investir/poupar; um terço deles inclui conceitos de fontes de proteção de recursos; 40% das medidas incluíam duas ou três áreas ligadas às finanças pessoais, das quatro já mencionadas; 35% focalizavam-se em apenas uma área. Apenas 25% das medidas abrangiam todas as quatro áreas citadas. Segundo a autora, as medidas que levam em consideração as quatro áreas têm maiores possibilidades de serem mais acuradas (HUSTON, 2010).

Do ponto de vista da aplicação empírica das escalas para mensuração da educação financeira, várias fontes podem ser citadas.

Volpe, Kotel e Chen (2002) realizaram uma survey para levantar o grau de conhecimento sobre investimentos, especificamente no grupo de investidores online. O questionário utilizado constituiu-se de quinze questões, sendo onze referentes a investimentos e três referentes a dados demográficos. As perguntas buscaram avaliar os conhecimentos sobre fundos mútuos, ações, impostos sobre ações, diversificação e a relação entre taxas de juros e preços de títulos.

Hilgert, Hogarth e Beverley (2003), por sua vez, avaliaram o conhecimento financeiro dos indivíduos por meio de uma escala constituída de: cinco itens sobre administração do fluxo de caixa; quatro itens sobre administração de crédito; cinco itens sobre poupança; onze itens sobre investimento e seis itens sobre experiências financeiras diversas. Os autores não disponibilizaram o questionário utilizado e nem a forma como ele foi construído (perguntas abertas ou fechadas, número de alternativas, etc.), apenas citaram os assuntos abordados e se ativeram aos resultados obtidos. Esses autores concluíram em sua pesquisa que os indivíduos que têm maior conhecimento financeiro têm mais possibilidades de se engajar nas práticas financeiras recomendadas.

Moore (2003) estudou o grau de conhecimento financeiro pelo número de respostas corretas para doze itens de escolha binária. A autora buscou também identificar o comportamento financeiro ao longo de quinze itens, nos quais os entrevistados relataram ter se engajado em comportamentos financeiros positivos ou negativos. Por fim, ela investigou a experiência financeira dos participantes da pesquisa, utilizando para tanto quatorze itens.

Mandell (2004) enfocou o nível de conhecimento financeiro dos indivíduos por meio de um teste de desempenho com trinta e uma questões. Estas abordaram o nível de conhecimento sobre poupança, investimento e endividamento. Em Mandell (2007), o autor publicou outro estudo, este especificamente voltado a investigar o nível de educação financeira de alunos do ensino médio (*high school students*).

Agnew e Szykman (2005) estudaram a educação financeira sob o ponto de vista de conhecimento sobre investimentos, por meio de uma pesquisa com dez itens incluindo múltipla escolha e verdadeiro ou falso.

Lusardi e Mitchell (2006; 2008) identificaram o grau de educação financeira dos indivíduos por meio de questões de múltipla escolha, adotando o teste de desempenho composto por conhecimentos sobre taxas de juros compostas, inflação e risco do mercado de ações. Em Lusardi e Mitchell (2007a), as autoras pesquisaram, com três itens, o desempenho em investimentos dos entrevistados. Lusardi e Mitchell (2007 b) realizaram outra investigação abrangendo cinco itens de múltipla escolha sobre educação financeira básica e oito itens de

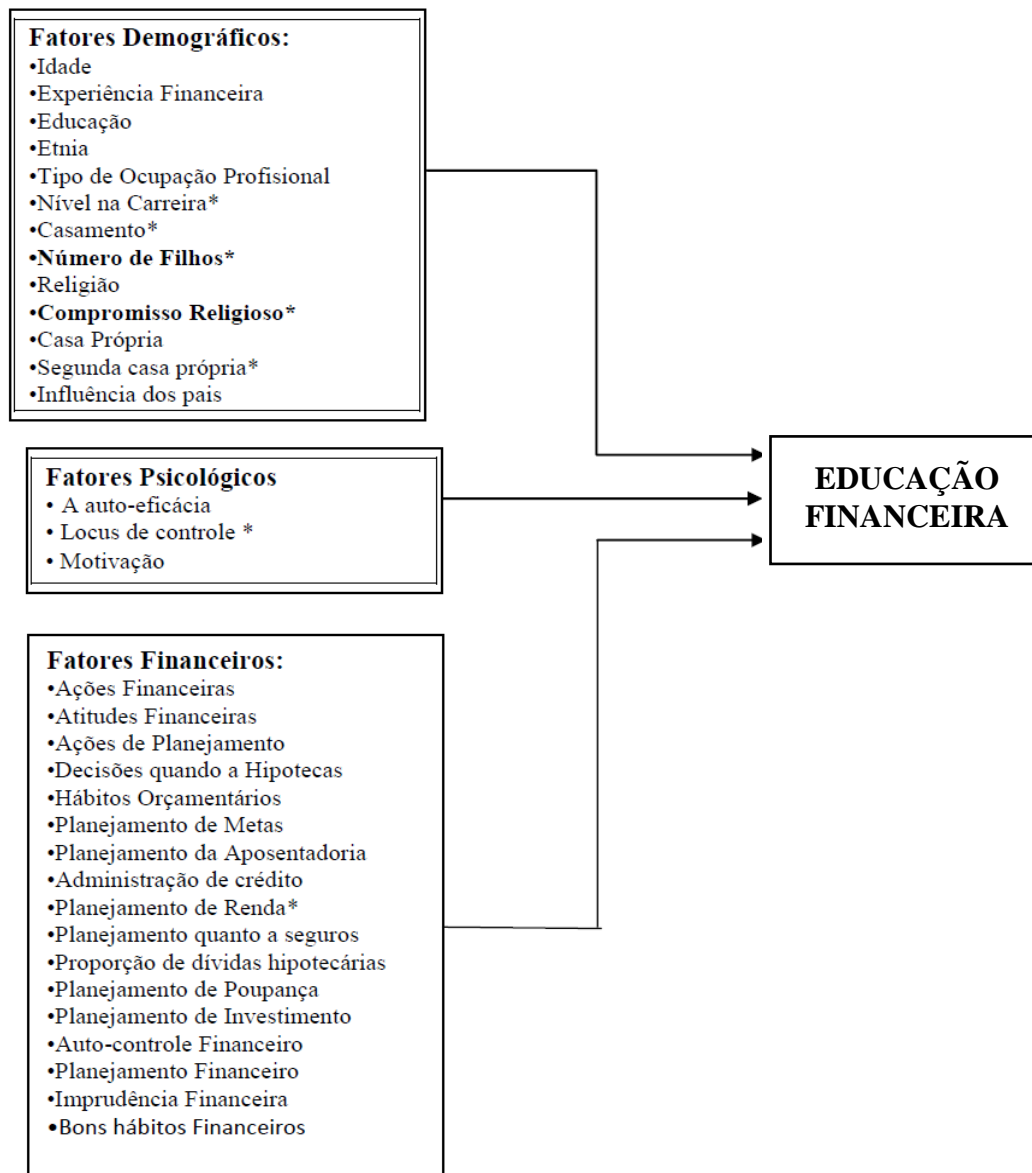


múltipla escolha sobre educação financeira avançada. Consideraram ainda, separadamente, sete itens sobre autoconhecimento percebido. Van Rooij, Lusardi e Alessie (2011), por sua vez, utilizaram cinco itens de múltipla escolha sobre educação financeira básica e onze itens sobre educação financeira avançada, e sete itens sobre autoconhecimento percebido. Lusardi e Tufano (2009) concentraram-se na questão do endividamento, o qual foi investigado por meio de teste de desempenho com três itens de múltipla escolha e itens para auto-avaliação financeira dos entrevistados.

Kehiaian (2009) investigou quais os fatores que influenciam a educação financeira das famílias americanas. A pesquisa foi realizada com uma amostra de famílias da Carolina do Norte, as quais foram divididas em grupos de devedores e não devedores. O autor estudou cento e quarenta e nove variáveis independentes, divididas em fatores demográficos, fatores psicológicos e comportamentos financeiros e aplicou análises de regressão para determinar quais das variáveis independentes foram significativamente relacionados com a educação financeira.

O estudo de Kehiaian (2009) encontrou cento e vinte e cinco fatores significativos para a educação financeira, em dezesseis categorias diferentes, incluindo: fatores demográficos, fatores psicológicos, ações financeiras, atitudes financeiras, planejamento das ações, decisões sobre hipotecas, hábitos de elaboração de orçamento, planejamento de metas, planejamento da aposentadoria, gestão de crédito, planejamento de receitas, planejamento de seguros, dívida hipotecária, planejamento de poupança, planejamento de investimentos e autocontrole financeiro. Com base nessas variáveis, o autor propõe um modelo para educação financeira, conforme apresentado na Figura 2.

Figura 2: Fatores que influenciam a Educação Financeira



Fonte: Kehiaian (2012, p.412)

### 2.1.3 Pesquisas sobre Educação Financeira voltadas para os Estudantes

Danes e Hira (1987) realizaram uma pesquisa com o objetivo de descrever o conhecimento financeiro de estudantes universitários e identificar as características dos estudantes associadas aos diferentes graus de conhecimento financeiro. Os autores selecionaram os estudantes da Universidade de Iowa, nos Estados Unidos, aos quais apresentaram um questionário com cinquenta e uma perguntas, havendo de oito a treze questões sobre cada componente específico de conhecimento. As variáveis estudadas foram: as sócio-demográficas (gênero, estado civil, status, local de residência – dentro ou fora do

Campus -, renda, classe social); conhecimento sobre seguros; conhecimento sobre cartão de crédito; conhecimento sobre manutenção de registros financeiros; conhecimento sobre empréstimos pessoais e conhecimento financeiro geral.

Os resultados obtidos por Danes e Hira (1987) evidenciaram que os estudantes têm baixo nível de conhecimento financeiro no que se refere aos seguros e cartões de crédito, e em relação à administração financeira, de uma forma geral. Com base nessa pesquisa, os autores concluíram que algumas características demográficas dos estudantes poderiam ser relacionadas com o maior ou menor grau de educação financeira: indivíduos mais velhos e também os casados apresentaram maior conhecimento sobre questões financeiras. Quanto ao gênero, os homens mostraram conhecer mais sobre seguros e empréstimos pessoais, porém, as mulheres demonstraram maior conhecimento mais sobre planejamento financeiro de forma geral.

A pesquisa realizada por Volpe, Chen e Pavlicko (1996) teve por objetivo avaliar o conhecimento de estudantes universitários sobre investimento pessoal e a relação entre educação quanto a investimentos e gênero, disciplina acadêmica e experiência financeira. A amostra foi constituída de 454 estudantes, sendo 42,7% mulheres e 57,3% homens. Quanto à faixa etária, 70,6% dos participantes estavam entre 18 e 25 anos, 24,5% entre 26 e 35 anos. 19,7% com mais de 35 anos. O ano acadêmico foi o de 94 a 95. Foi usado o questionário de 10 perguntas, da Money Forecast, desenvolvido para a pesquisa “Qual seu QI financeiro”? O processo de análise foi a porcentagem de acertos em perguntas de múltipla escolha. As variáveis utilizadas foram: risco, diversificação, qualificação de conselheiros financeiros, planejamento de impostos, valorização do mercado de ações, matemática financeira, mensuração do desempenho de títulos, investimento global, medida de desempenho de títulos municipais, impacto de mudanças nas taxas de juros. Os resultados sugeriram que os estudantes universitários tinham conhecimento inadequado sobre investimentos pessoais, tendo sido parecidos em todos os grupos de estudantes, porém, as mulheres e estudantes que não pertenciam à área de negócios alcançaram as pontuações mais baixas. Diante dos resultados obtidos, os autores sugeriram que a falta de educação financeira era um problema e que deveria ser corrigido.

Mandell (1998) realizou uma pesquisa para avaliar a educação financeira de estudantes de ensino médio nos Estados Unidos. Participaram 1532 estudantes de ensino médio, de 65 escolas americanas. O instrumento utilizado foi o questionário da Jump\$tart Coalition for Personal Financial Literacy, uma organização sem fins lucrativos sediada em Washington. A pesquisa Jump\$tart, em geral direcionada a estudantes de ensino médio ou a

universitários, inclui perguntas para avaliar o conhecimento do entrevistado acerca de cartões de crédito, empréstimos, investimentos, inflação e seguros. O processo de análise foi realizado pelo percentual de respostas corretas e as variáveis do estudo foram: as demográficas (raça, gênero, nível de educação dos pais, renda dos pais, região), conhecimentos referentes à renda, administração financeira, gastos e crédito, poupança, investimentos, inflação e seguros. Os resultados indicaram que os estudantes de ensino médio tinham baixo grau de educação financeira. Aqueles que tiveram educação financeira nas escolas não tiveram melhor pontuação, portanto, o autor concluiu que o currículo dessa disciplina deveria ser revisto nas escolas americanas de ensino médio.

A pesquisa de Chen e Volpe (1998) teve por objetivo examinar a educação financeira de estudantes universitários, a relação entre a educação financeira, as características dos estudantes e o impacto da educação nas opiniões e decisões dos mesmos. O instrumento de coleta constituiu-se de cinquenta e duas perguntas no total, sendo trinta e seis específicas sobre o conhecimento acerca de finanças pessoais e as demais referentes às opiniões e decisões dos respondentes, além de oito variáveis demográficas. As questões testaram o desempenho do respondente, no que diz respeito à poupança, ao investimento e ao endividamento. As perguntas foram divididas nos seguintes blocos: Conhecimento geral sobre finanças pessoais: nove perguntas de múltipla escolha; poupança e empréstimos: nove perguntas de múltipla escolha; Seguro: seis perguntas de múltipla escolha com cinco alternativas cada uma e duas do tipo verdadeiro ou falso; Investimentos: sete questões de múltipla escolha; opções de finanças pessoais, decisões e educação.

Chen e Volpe (1998) dividiram o desempenho médio em três grupos: mais do que 80% de acerto, o que representou um alto nível de conhecimento financeiro; de 60% a 79% de acertos, o que representou um nível médio de conhecimento e abaixo de 60%, o que representou um nível baixo de conhecimento financeiro. Os participantes responderam 53% das perguntas corretamente. Estudantes que não eram da área de negócios, mulheres, estudantes com menos de trinta anos de idade e com menor experiência profissional foram os que tiveram níveis mais baixos de conhecimento financeiro. Os estudantes com grau mais baixo de conhecimento tendiam a ter opiniões equivocadas sobre finanças e a tomar decisões financeiras incorretas.

Avard et al. (2005) realizaram uma pesquisa com quatrocentos e sete estudantes da Texas A&M University, com o objetivo de verificar o seu nível de conhecimento financeiro. O instrumento utilizado foi uma *survey* com vinte perguntas e o processo de análise foi o

percentual de respostas corretas. O resultado médio foi de 34,8% de acertos, sendo que 92% dos participantes não alcançaram sequer o percentual de 60% de respostas certas.

Robb (2007) fez um trabalho para investigar o conhecimento financeiro de universitários e sua relação com o uso de cartões de crédito. A amostra foi composta por 6.520 estudantes da Universidade de Missouri e o instrumento de pesquisa foi um questionário com oitenta e três perguntas. As variáveis analisadas foram: a demanda por crédito (como função do custo de crédito), alternativas de mercado aos empréstimos via cartão de crédito, o componente de conhecimento financeiro, o vetor de preferências e atitudes com relação a dinheiro de uma forma geral, o componente demográfico. O autor concluiu que grau de conhecimento financeiro tinha relação com a forma como os indivíduos usavam o cartão de crédito.

Mandell (2007) realizou uma pesquisa cujo objetivo foi verificar o nível de conhecimento financeiro de estudantes, utilizando uma amostra nacional de estudantes seniors do segundo grau. O instrumento utilizado foi o questionário da Jump\$tart Coalition for Personal Financial Literacy. As variáveis utilizadas foram: variáveis demográficas (raça, gênero, nível de educação dos pais, renda dos pais, região), conhecimentos referentes à renda, à administração financeira, gastos, crédito, poupança e investimentos. A conclusão foi de que os estudantes apresentavam baixo nível de conhecimento financeiro, a despeito da maior atenção dada à educação financeira nos últimos tempos.

Mandell (2008) realizou também outra pesquisa, sendo esta aplicada simultaneamente a estudantes de segundo grau e estudantes universitários, com o objetivo de investigar o conhecimento financeiro dos mesmos. A amostra foi composta por 6.856 estudantes de ensino médio e 1.030 estudantes universitários, de tempo integral. O processo de análise foi o percentual de respostas corretas e foram avaliadas as variáveis demográficas (raça, gênero, nível de educação dos pais, renda dos pais, região), conhecimentos referentes à renda, à administração financeira, gastos e crédito, poupança e investimentos. A pontuação dos estudantes de ensino médio foi a menor registrada pela Jump\$tart, com acerto de apenas 48,3%, ante os 58,3% de dez anos antes. Quanto aos estudantes universitários, a pontuação foi de 62,2%, notando-se que o índice de acertos demonstrou-se maior a cada ano adicional passado na universidade.

Brown (2009) realizou um estudo com uma amostra de estudantes de graduação em áreas ligadas à saúde, de universidades privadas do meio-oeste americano. O objetivo foi estudar como e em que medida a participação em um programa de educação financeira poderia influenciar vários comportamentos ligados às finanças pessoais: as decisões na

tomada de empréstimos; a forma de orçar e gastar; o pagamento de juros de empréstimos estudantis, antes da conclusão do curso; o uso de cartão de crédito; a revisão periódica de seus relatórios de crédito e suas pontuações de crédito. O instrumento de pesquisa foi elaborado pelo autor e aplicado aos entrevistados, via questionário e grupo focal, por três indivíduos que costumavam conduzir, regularmente, sessões de educação financeira com os estudantes. A variável independente a participação em sessões de educação financeira e as variáveis dependentes foram: a tomada de decisões financeiras quanto à revisão do nível e dos relatórios de crédito, à tomada de empréstimo estudantil, às taxas de juros pactuadas no empréstimo estudantil, a elaboração de orçamento, nível de gastos e uso de cartão de crédito. A conclusão foi de que a educação financeira influenciava a tomada de decisões financeiras de estudantes da área de saúde, das universidades estudadas.

McKenzie (2009) realizou uma pesquisa para avaliar a educação financeira de estudantes universitários seniors e a influência da educação superior no grau de educação financeira desses estudantes. A amostra foi constituída de duzentos e vinte e sete participantes, estudantes de Universidades privadas do sudoeste americano que tenham cumprido cento e cinco horas-crédito (são exigidas cento e vinte horas para a graduação) e que tinham aplicado para o curso de graduação no verão de 2007-2008. O instrumento de pesquisa foi o Jump\$tart, as variáveis estudadas foram: variáveis demográficas (raça, gênero, nível de educação dos pais, renda dos pais, região), conhecimentos referentes à renda, administração financeira, gastos e crédito, poupança, investimentos, inflação e seguros. Os resultados mostraram o endividamento dos estudantes não tinha relação com as variáveis demográficas, porém, tinha relação com o nível de educação financeira recebido. Mostraram ainda que os estudantes de administração (negócios) tinham um nível de educação financeira mais elevado do que os demais.

Lusardi, Mitchell e Curto (2010) não realizaram propriamente uma pesquisa com estudantes, porém, direcionaram-na a uma amostra de jovens americanos, de vinte e três a vinte e oito anos. O objetivo era verificar quão bem equipados os jovens estavam para tomar decisões financeiras, quais eram os determinantes da educação financeira entre os jovens e como essas informações poderiam ajudar o governo a intervir e aconselhar os jovens consumidores. As variáveis estudadas foram: as características sócio-demográficas, características familiares, interesse dos professores nos alunos, nível educacional, educação dos pais, habilidade cognitiva, sofisticação financeira familiar, poupança dos pais para aposentadoria.

O estudo de Lusardi, Mitchell e Curto (2010) mostrou que a educação financeira era baixa, pois, menos do que um terço dos jovens adultos tinham conhecimentos básicos de taxas de juros, inflação e diversificação de risco. Os resultados indicaram que a educação financeira estava fortemente relacionada com características sócio-demográficas e com a sofisticação financeira da família. Especificamente, os homens, com curso universitário, cujos pais investiram em poupança para a aposentadoria e em ações, tinham 45% mais chances de conhecer sobre diversificação de risco do que as mulheres, sem nível superior, cujos pais tinham menor sofisticação financeira.

A pesquisa de Gilligan (2012), mais recente, teve como objetivo investigar o nível de educação financeira de estudantes universitários americanos, levando em consideração fatores sociológicos e psicológicos. A amostra foi composta por 834 respondentes pertencentes à California Community College e à California State University, os quais responderam questionários online. A variável dependente do modelo foi o nível de educação financeira e as variáveis independentes foram gênero, raça, status socioeconômico, educação dos pais, classe social, pontuação de auto-eficácia, pontuação de considerações sobre consequências futuras e pontuação de estresse financeiro. O resultado encontrado foi que a educação financeira de estudantes universitários era influenciada pela raça, status socioeconômico, educação dos pais, idade e pela consideração de consequências futuras.

#### **2.1.4 A Educação Financeira no Brasil**

No Brasil, de acordo com Savóia et al. (2007), a educação financeira encontrava-se em estágio de desenvolvimento inferior aos Estados Unidos e ao Reino Unido. Nos Estados Unidos, a educação financeira é obrigatória na grade curricular de ensino de vários estados, sendo que, 72% dos bancos promovem programas de educação financeira, além do engajamento de diversas outras organizações. No Reino Unido, embora a educação financeira seja facultativa, há um forte envolvimento no sentido de estimular a cultura de poupança. De acordo com os autores, as diferenças do Brasil com relação a esses países reside em fatores históricos, culturais e também na responsabilidade das instituições no processo de educação financeira. Os autores ressaltam ainda que a situação da educação financeira no País é preocupante e requer iniciativas tanto do setor privado como do setor público para propagá-la, fortalecê-la e consolidá-la, de forma duradoura, sendo a participação das escolas e das universidades de grande relevância para o seu êxito.

Bruhn et al. (2013) ressaltam a iniciativa do governo brasileiro em direcionar esforços para a disseminação da educação financeira com a criação da Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF). A ENEF é uma estratégia de âmbito nacional, que tem como alvo crianças, jovens e adultos. O programa, cujo objetivo é promover a cultura da educação financeira no país, contou com um grupo de trabalho composto por representantes da sociedade civil, do setor financeiro e de outras instituições privadas. Fizeram parte dele a Comissão de Valores Mobiliários do Brasil (Comissão de Valores Mobiliários, CVM), o Banco Central, agências reguladoras de fundos de previdência complementar e seguros (Superintendência Nacional de Previdência Complementar, PREVIC, e Superintendência de Seguros Privados, SUSEP), a Associação Brasileira das Entidades dos Mercados Financeiro e de Capitais (ANBIMA), a BM&FBOVESPA (Bolsa de Valores, Mercadorias & Futuros), e a federação dos bancos (Federação Brasileira de Bancos, FEBRABAN). Após estudos conjuntos desse grupo, foi criado o Comitê Nacional de Educação Financeira (CONFEF - incluindo o Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Ministério da Fazenda e Ministério da Previdência Social), para liderar a agenda de implementação dos programas de educação financeira.

A ENEF tem como objetivo incluir programas de educação financeira no ensino fundamental e no ensino médio, além de direcionar esforços para alguns grupos da população adulta, cujos principais segmentos abordados são as mulheres assistidas pelo Programa Bolsa Família e os aposentados. Para disseminar a educação financeira entre esses dois grupos de adultos, a ENEF tem como objetivo o desenvolvimento de tecnologias que contribuam para a gestão do orçamento doméstico, permitindo que adquiram competências e visão para planejamento de longo prazo (BCB, 2013).

De fato, em pesquisa realizada pelo Banco Mundial para avaliar o programa piloto de educação financeira nas escolas de ensino médio no Brasil, que fazem parte da ENEF, mostrou alguns resultados positivos. Os alunos que participaram das aulas mostraram ter adquirido melhores hábitos quanto à poupança e ao consumo, em relação aos que não tiveram acesso ao curso: entre os estudantes que tiveram as aulas, 63% poupam pelo menos uma parte de sua renda, contra 59% dos demais alunos; entre os participantes, 16% fazem uma lista de despesas mensais, contra 13% da amostra o grupo que não teve acesso ao conteúdo de educação financeira; os estudantes que tiveram as aulas também apresentaram uma média maior de intenção de poupar, que passou de 48 para 53%. A pesquisa concluiu que, com o projeto piloto, houve um aumento de 5% a 7% da proficiência financeira dos alunos (BM&FBOVESPA, 2012).



Enfim, apesar de representar um esforço importante para a disseminação da educação financeira entre vários grupos da população brasileira, o ENEF deixa segmentos importantes de fora do programa: os jovens universitários e os adultos pertencentes às mais variadas classes sociais, pessoas economicamente ativas, que têm participação relevante nas decisões de consumo e poupança no País. É bastante desejável que as crianças comecem a receber as noções sobre educação financeira em todos os níveis de ensino, porém, o efeito dessas ações deverá ser percebido dentro de um prazo mais longo, quando elas começarem a integrar o grupo da população economicamente ativa. É, portanto, desejável que as pesquisas acadêmicas levistem o debate sobre a educação financeira de estudantes universitários e sobre a necessidade da inserção de cursos de educação financeira pessoal também nas Instituições de Ensino Superior (IES), disseminando esses conhecimentos para uma parte da população que já é capaz de tomar suas próprias decisões de consumo e poupança.

Nesse sentido, Amadeu (2009) realizou uma pesquisa com uma amostra de 587 alunos de Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas e Matemática, da UENP - Universidade Estadual do Norte do Paraná. O autor aplicou um questionário com 25 questões referentes a conhecimentos sobre conceitos de fluxo de caixa, valor de dinheiro no tempo, custo de oportunidade e risco. A partir da análise dos resultados, o autor propôs a inclusão da disciplina de Educação Financeira como disciplina optativa nos currículos dos cursos pesquisados e como parte do conteúdo básico para todos os cursos.

Matta (2007) realizou uma pesquisa com 590 alunos de graduação da área das Ciências Sociais e Aplicadas (Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas), no Distrito Federal, e revelou que o nível de conhecimento financeiro dos estudantes é baixo. O autor verificou que 40,7% dos universitários acertaram menos do que 60% das questões, o que aponta para a necessidade de maiores informações relativa aos aspectos financeiros.

Pode-se citar ainda, a pesquisa de Lucci et al. (2006) que analisou a relação entre a educação financeira e as decisões entre consumo e investimento, tomando como amostra 122 alunos dos Cursos de Administração e Ciências Contábeis, pertencentes à Faculdade Independente Butantã, São Paulo. Segundo Lucci et al. (2006, p.9):

Como resultado geral, o conhecimento em conceito sobre finanças aprendidos na universidade influenciou positivamente a qualidade da tomada de decisões financeiras, mesmo sem uma avaliação da qualidade do ensino. A análise dos dados indica que o nível de conhecimento dos conceitos financeiros é diretamente proporcional ao nível de educação financeira, no que tange somente o número de disciplinas ligadas à área de finanças cursadas na graduação.

No presente estudo, a pesquisa é conduzida tomando por base o modelo teórico proposto por Gilligan (2012), o qual foi aplicado, com algumas adaptações, para o estudo do perfil de educação financeira de estudantes universitários brasileiros. Dessa forma, convém explorar esse modelo de forma mais detalhada, o que é realizado no item a seguir.

## 2.2 MODELO TEÓRICO PROPOSTO NO ESTUDO DE GILLIGAN (2012)

A base para o modelo proposto por Gilligan (2012) é a definição conceitual de educação financeira dada por Remund (2010), a qual também é a adotada neste estudo. Gilligan (2012) argumenta que a definição de Remund (2010) consegue captar os aspectos multidisciplinares que compõem o construto ‘educação financeira’.

Os componentes que estão implícitos na definição de Remund (2010) são: o conhecimento do indivíduo sobre administração financeira pessoal; a aplicação apropriada desse conhecimento e o reconhecimento das influências temporais e circunstanciais no processo de tomada de decisão, ou seja, a forma como a pessoa leva em conta as consequências imediatas e futuras de suas decisões financeiras. Estes três componentes são utilizados por Gilligan (2012) para desenvolver o modelo conceitual que tem por objetivo medir e entender a educação financeira de estudantes universitários americanos.

Para construir o seu modelo conceitual de educação financeira, Gilligan (2012) utilizou como base teorias dos campos da sociologia e da psicologia, pois, segundo a autora, essas teorias permitem explorar adequadamente as várias facetas da educação financeira pessoal. Para estudá-la apropriadamente, devem ser levados em conta, além das informações sobre administração financeira pessoal, também o comportamento e ações das pessoas, bem como, suas atitudes e crenças sobre dinheiro.

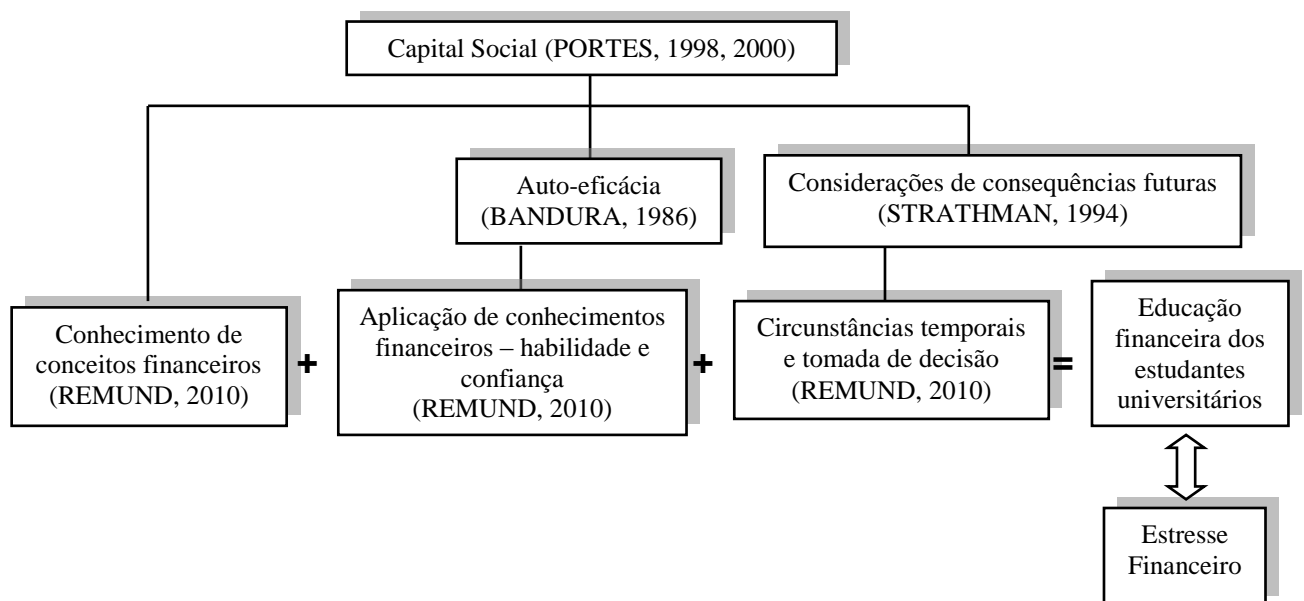
As teorias selecionadas foram: a Teoria do Capital Social, Teoria da Auto-eficácia Percebida e a Teoria de Consideração de Consequências Futuras.

De acordo com Gilligan (2012), a teoria do capital social contempla as origens do conhecimento dos estudantes sobre administração financeira pessoal. A teoria da auto-eficácia percebida contempla a capacidade de aplicar os conhecimentos de forma apropriada, o que é demonstrado por meio de suas atitudes e ações. Finalmente, a consideração de consequências futuras contempla a habilidade dos estudantes de considerar a conjuntura econômica e sua influência tanto nas decisões financeiras de curto-prazo como nas de longo-prazo. Os fundamentos teóricos do modelo conceitual permitem a consideração de questões sociais e psicológicas difundidas e sobrepostas, relacionadas com a gestão financeira pessoal.

Gilligan (2012) inclui também no modelo o estresse financeiro, pois, segundo ela, é possível que haja uma ação recíproca entre a educação financeira e o estresse financeiro dos estudantes universitários, ao lado das teorias mencionadas para definir os componentes da educação financeira. Segundo essa autora, a educação financeira pode estar fortemente ligada à tensão financeira e, ao adicionar esse elemento no modelo, é possível entender a educação financeira dos estudantes universitários em um contexto de mudanças econômicas, como é o caso da economia americana nos últimos anos.

A figura 3 ilustra os componentes da educação financeira ligadas às teorias selecionadas.

Figura 3 – Modelo de Gilligan



Fonte: Figura adaptada de Gilligan (2012, p.8).

Para ampliar o entendimento do modelo teórico que foi utilizado para delineamento do método de pesquisa do presente estudo, são apresentados, a seguir, cada um dos componentes do modelo proposto por Gilligan (2012): Teoria do Capital Social; Teoria da Auto-eficácia Percebida; Teoria de Consideração de Consequências Futuras e Estresse Financeiro.

### 2.2.1 Teoria do Capital Social

O termo ‘Capital Social’ é definido por Portes (2010, p.27) como “a habilidade de conseguir acesso a recursos em virtude de participar de redes ou estruturas sociais mais amplas.” De acordo com Portes (2000), o conceito de capital social foi uma das “exportações” mais bem sucedidas da Sociologia para outras ciências e para discursos públicos. O conceito original de capital social, que foi desenvolvido por Bourdieu (1980) e por Coleman (1993), direciona-se aos indivíduos ou às pequenas unidades de análise. Com algumas variações, ambos os sociólogos focalizaram-se nos benefícios aos indivíduos e as famílias advindos de seus laços comuns. Coleman (1993), porém, ressalta também a importância do controle social exercido pelas instituições: as estruturas e rotinas institucionais podem levar à redução do senso crítico individual, ou seja, da capacidade do indivíduo analisar e questionar por si só um determinado assunto, chegando à sua própria opinião.

Segundo Gilligan (2012), a abordagem de Portes (2000) para capital social é a mais adequada para ser aplicada sob o ponto de vista econômico. Na visão de Gilligan (2012), Portes (2000) reconhece que as dificuldades econômicas podem surgir não apenas devido à falta de relações e interações vantajosas que o indivíduo estabelece com outros, mas, também devido ao controle implícito em estruturas sociais institucionalizadas. A definição de Portes (2000) reconhece que as estruturas sociais existentes podem beneficiar alguns, mas é provável que esses benefícios tenham consequências negativas para outros.

Portanto, Gilligan (2012, p. 9) ressalta a importância e a influência do capital social para a educação financeira:

O capital social, como componente do entendimento da educação financeira de estudantes universitários, permite o reconhecimento da influência da família e das redes sociais no conhecimento financeiro. Também serve como um guia para considerar as influências sociais e culturais da sociedade, tornando as informações sobre administração financeira disponíveis para alguns grupos de estudantes, mas, excluindo outros, baseado em sua raça, gênero e status socioeconômico.

Gilligan (2012) observa que no caso da análise da educação financeira e do acesso ao conhecimento financeiro, faz-se importante adotar a lente do capital social para verificar quais grupos podem, ou não, ter recebido informações relevantes para sua formação financeira em virtude de terem tido acesso, ou não, a redes sociais mais propícias para tanto. Ao considerar o capital social como um dos elementos para entender a educação financeira dos estudantes universitários, permite-se considerar a influência da família e das redes sociais tiveram no grau conhecimento financeiro desses indivíduos.

Os resultados obtidos por Parks-Yancy et al. (2007), ao estudarem uma amostra de 246 homens e mulheres, de 25 a 55 anos, indicaram que, quando duas pessoas passam pela mesma

dificuldade, o acesso a um melhor nível de capital social determinará qual delas deverá superar a dificuldade da melhor forma. Esse estudo indicou também que, além da influência familiar, os homens tinham maior probabilidade de acessar favoravelmente os recursos do capital social de forma mais efetiva, tornando o gênero um fator importante de ser analisado.

Os estudos de Cude et al.(2006); Jorgensen e Savla (2010); Lusardi et al.(2010); e de Vitt (2009) também indicaram que a forma de administrar as finanças pessoais é fortemente influenciada pelo background familiar. Jorgensen e Savla (2010) relataram que a influência dos pais tem um efeito direto na atitude financeira do indivíduo. Outras pesquisas empíricas relataram haver influência da raça, gênero, status sócio-econômico na educação financeira de estudantes universitários (CHEN; VOLPE, 1998; NORVILITIS et al., 2006; JOHNSON; SHERRADEN, 2007; LUSARDI et al., 2010).

Para levar em conta a influência do capital social em seu modelo, Gilligan (2012) as variáveis demográficas como indicadoras do mesmo: raça, status socioeconômico, educação dos pais e nível acadêmico do indivíduo. Dessa forma, assim como no estudo de Gilligan (2012), na proposição da presente pesquisa, o capital social foi considerado também como um componente relevante na formação da educação financeira dos estudantes universitários. No presente estudo, foram utilizados como indicadores do capital social o gênero do indivíduo, a renda familiar, o nível de escolaridade dos pais e o número de disciplinas relacionadas a Finanças que o estudante cursou. Esta última variável foi considerada como parte do capital social, por fazer parte do conjunto de informações a que o estudante teve acesso pelo fato de ter participado de um determinado grupo social. Gilligan (2012) não utilizou este indicador, porém, levou em consideração se o estudante estava matriculado em uma universidade particular ou pública, uma vez sua amostra incluiu estudantes procedentes de ambos os tipos de escolas. No entanto, a amostra estudada no presente trabalho é composta apenas de estudantes de uma universidade privada, não sendo possível levar em conta esse tipo de diferenciação. A etnia também foi suprimida aqui, por não ser considerada relevante para estudantes brasileiros, visto que há miscigenação, sem real predomínio de uma raça, no Brasil.

### **2.2.2 Teoria da Auto-Eficácia Percebida**

De acordo com Gilligan (2012), muitos pesquisadores têm reportado que os programas de educação financeira direcionados aos consumidores em geral preocupam-se apenas com melhorar os seus conhecimentos financeiros, sem considerar as mudanças efetivas no comportamento do consumidor. No entanto, um programa de educação financeira apenas

poderá ser considerado como eficiente se o consumidor conseguir, efetivamente, aplicá-lo em sua via real. Portanto, para considerar o aspecto comportamental do indivíduo, Gilligan (2012) apresenta o Modelo Trans-teórico de Mudança de Comportamento (Transtheoretical Model of Behavior Change), criado por Prochaska e DiClemente (1983), e que tem sido utilizado por vários autores para descrever o processo de aplicação de novos conhecimentos para modificar suas práticas de administração financeira. Esse modelo é usado para avaliar a efetividade dos programas de administração financeira por meio da mudança do foco da mera distribuição de informação sobre administração financeira pessoal para o foco em ação, auto-eficácia e mudança de comportamento (SHOCKEY; SEILING, 2004).

O Modelo Trans-teórico (PROCHASKA; DICLEMENTE, 1983; PROCHASKA, DICLEMENTE; NORCROSS, 1992; VELICER; PROCHASKA, 1997) é um modelo biopsicossocial elaborado para conceituar o processo de mudança intencional de comportamento. O Modelo Trans-teórico procura incluir e integrar as principais construções de outras teorias para elaborar uma teoria abrangente de mudança, que pode ser aplicado a uma variedade de comportamentos, populações e configurações, daí o nome Trans-teórico. Apesar de ter sido elaborado para ser aplicado ao estudo do processo de mudanças de hábitos relacionados à saúde (incluindo problemas com cigarro, álcool, controle de peso, etc.), esse modelo tem sido utilizado para avaliar o processo de mudança comportamental em várias outras áreas, tendo sido aplicado em vários países ao redor do mundo (XIAO et al., 2004).

De acordo com Prochaska e Velicer (1997), o modelo Trans-teórico postula que a mudança de comportamento envolve o progresso através de seis estágios de mudança: pré-contemplação, contemplação, preparação, ação, manutenção e término. No entanto, os autores que aplicam o modelo ao processo de aprendizado e mudança de comportamento financeiro, consideram cinco etapas de mudança: pré-contemplação, contemplação, preparação, ação e manutenção (LOWN, 2007; LYONS; NEELAKANTAN, 2008; SHOCKEY; SEILING, 2004; XIAO et al., 2004<sup>a</sup>; XIAO et al., 2004b).

No estágio de pré-contemplação, a pessoa não sente a necessidade de mudar suas práticas de administração financeira, porém, ela se sente pressionada por fatores externos para começar a fazer algumas mudanças. Neste estágio, de acordo com Shockey e Seiling (2004), o consumidor não se sente responsável por seus problemas financeiros, ele acredita que os mesmos tenham sido criados por outros motivos que não seu próprio comportamento. Essa fase inclui três processos de mudança: a conscientização, que abrange a aprendizagem novos fatos, ideias e habilidades que suportam uma mudança positiva de comportamento; a reavaliação ambiental, que o faz perceber o impacto negativo das más escolhas; e o ‘alívio

dramático’, que inclui o sentimento de emoções negativas que acompanha as más escolhas (XIAO et al., 2004b).

De acordo com Shockey e Seiling (2004), o estágio da contemplação ocorre quando o consumidor percebe que ele está lutando com problemas relativos a finanças pessoais e se predispõe a buscar ajuda. Xiao et al. (2004b) observam que, quando atingem essa fase, as pessoas estão abertas para aprender mais, experimentando sentimentos antagônicos entre o comportamento atual e a perspectiva de mudança.

A fase de preparação é quando o consumidor decide fazer mudanças e está pronto para tomar ação nesse sentido (SHOCKEY; SEILING, 2004). O consumidor está se aproximando auto-libertação, que é um compromisso firme para fazer uma mudança em seu comportamento e passar para o estágio de ação (XIAO et al., 2004b).

Segundo Shockey e Seiling (2004), no estágio de ação, as pessoas sentem que são capazes de fazer uma mudança bem-sucedida em suas vidas, obrigando-as a realizar o trabalho necessário para fazer uma mudança efetiva. A etapa seguinte é a manutenção, quando o consumidor está fazendo mudanças permanentes ao seu comportamento. Xiao et al. (2004b) ressaltam que esta etapa pode demorar vários anos. Nela, o consumidor vai substituindo as más escolhas por boas decisões financeiras, removendo os geradores de estresse que podem ser a causa das más escolhas anteriores, reconhecendo os resultados positivos das novas escolhas e utilizando o apoio social para manter as mudanças de forma permanente.

O Modelo Trans-Teórico integra elementos da teoria da auto-eficácia de Bandura (BANDURA, 1977, 1982). O construto auto-eficácia reflete o grau de confiança que os indivíduos têm na manutenção da sua mudança desejada de comportamento em situações que, muitas vezes, desencadeiam a recaída. Esse construto também indica o grau em que os indivíduos se sentem tentados a voltar ao seu comportamento-problema diante de situações de alto risco. Nos estágios de pré-contemplação e contemplação, a tentação de se envolver no ‘comportamento problema é muito maior do que a auto-eficácia se abster. Quando os indivíduos passam do estágio da preparação para a ação, a disparidade entre os sentimentos de auto-eficácia e tentação de recaída se fecha, e a mudança de comportamento é atingida (PROCHASKA; DICLEMENTE, 1983; PROCHASKA; DICLEMENTE; NORCROSS, 1992, VELICER; PROCHASKA, 1997).

Gilligan (2012) ressalta que a auto-eficácia percebida é identificada como um componente importante dos estágios de pré-contemplação e de contemplação do Modelo Trans-teórico. E, de acordo com ela, a maioria dos estudantes universitários encontra-se em um desses dois estágios, pois, estão, pela primeira vez, tomando decisões financeiras pessoais

e, portanto, sentindo, também pela primeira vez, as repercussões das mesmas. Avaliar a auto-eficácia de um estudante universitário em relação à gestão financeira pessoal pode, então, prover uma importante visão sobre as dúvidas existentes ou, no outro extremo, a confiança existente, sobre a sua capacidade de colocar em prática o comportamento financeiro adequado. Assim, baseada nos estudos que tomam por base o Modelo Trans-teórico para a avaliação de programas de educação financeira pessoal, Gilligan (2012) adota a auto-eficácia percebida como um dos pilares de seu Modelo Conceitual.

De acordo com Bandura (1986, p.391), a auto-eficácia percebida pode ser definida como:

[...] o julgamento das pessoas sobre sua própria capacidade de organizar e executar cursos de ação requeridos para obter determinados tipos de desempenho. Refere-se não às habilidades que o indivíduo tem, mas, ao julgamento que ele faz das habilidades que possui.

Bandura (1982) observa ainda as pessoas tomam decisões diárias com base na percepção de sua capacidade em uma área particular, e que o fato do indivíduo subestimar a própria capacidade, pode levá-lo a alcançar resultados negativos e a evitar lidar com aquela determinada área de sua vida.

Pajares (2002) ressalta ainda que as crenças sobre auto-eficácia promovem a base para a motivação, para o bem-estar e para as conquistas humanas. Isso ocorre porque se as pessoas não acreditassem que suas ações podem produzir os resultados que desejam, elas teriam pouco incentivo para agir ou perseverar frente a adversidades. Muitas evidências empíricas suportam a afirmação de Bandura (1986), de que as crenças sobre auto-eficácia podem afetar todos os aspectos da vida de um indivíduo, sua maneira de pensar e de agir (PAJARES, 2002).

De acordo com Gilligan (2012), a teoria da auto-eficácia tem sido utilizada como uma forma de prever o sucesso acadêmico e o propósito de vida de estudantes universitários, estando positivamente relacionada com ambos (VUONG et al., 2010; ZAJACOVA et al., 2005; DEWITZ et al., 2009). Todos estes estudos apóiam o uso de auto-eficácia percebida para a previsão de comportamentos e resultados positivos (GILLIGAN, 2012).

A seleção de auto-eficácia como um componente de educação financeira é suportada pelo seu reconhecimento dentro do modelo Trans-teórico, modelo comumente usado para o desenvolvimento de programas de educação financeira. A relação com a auto-confiança, um fator-chave na definição de educação financeira, suporta ainda mais a sua utilização. Como já colocado anteriormente, Remund (2010) afirma que não basta que o indivíduo conheça conceitos financeiros, ele precisa também ter confiança suficiente para aplicá-los na tomada



decisões financeiras e na administração de questões de planejamento financeiro pessoal. Espera-se, portanto, que os indivíduos com maior auto-eficácia percebida apresentem mais confiança na aplicação de conhecimentos financeiros (GILLIGAN, 2012).

### **2.2.3 Consideração de Consequências Futuras**

Várias abordagens teóricas afirmam que a educação financeira deve ser adaptada para atender às necessidades do indivíduo com base em sua experiência pessoal ou fase da vida. Muske e Winter (2004), por exemplo, defendem uma mudança de paradigma por parte dos profissionais da área financeira, sugerindo que façam uma abordagem menos voltada ao longo prazo e mais voltada às metas de curto-prazo das famílias, levando em conta suas práticas financeiras atuais e seu desejo de mudá-las. Esta nova abordagem inclui maior ênfase na satisfação com a vida presente e na introdução das ferramentas e habilidades necessárias para alcançar objetivos tangíveis de curto-prazo.

A Teoria do Ciclo de Vida também leva em conta o estágio atual da vida do indivíduo, concentrando-se em seus objetivos financeiros imediatos (BROWNING e CROSSLEY, 2001; LYONS e NEELAKANTAN, 2008; SHEFRIN e THALER, 1988). Essa teoria reconhece o impacto temporal e circunstancial que a idade pode ter sobre as decisões de gastos e poupança (BROWNING e CROSSLEY, 2001). De acordo com Gilligan (2012), os estudantes universitários estão em uma fase única de vida, com objetivos financeiros únicos e circunstâncias. Agarwal et al. (2009) argumentam que os indivíduos mais jovens tomam decisões financeiras menos sofisticadas sobre questões como o financiamento de automóveis, pagamentos de cartões de crédito e empréstimos em dinheiro. Os estudantes universitários estão em um momento de suas vidas em que têm expectativas de ganhar uma renda mais elevada após a formatura e, portanto, tendem a se sentir mais confortáveis em assumir dívidas (DAVIES LEA, 1995; DILWORTH et al., 2000).

De acordo com Gilligan (2012), a teoria do ciclo de vida embasa o uso de uma medida que permite verificar o grau de importância que os estudantes universitários dão às potenciais consequências futuras de suas decisões financeiras atuais. A Consideração de Consequências Futuras é um construto comportamental que permite abordar a fase de vida em que os estudantes universitários se encontram. Nessa fase, eles estão tomando decisões financeiras pela primeira vez, porém, essas decisões têm o potencial de afetá-los por toda a vida.

Em meados da década de noventa, foi desenvolvida a escala de Consideração de Consequências futuras ou CCF. Sua intenção é "determinar o grau em que cada indivíduo

considerado resultados distantes quando se decidir sobre o seu comportamento presente" (STRATHMAN et al., 1994, p.743, tradução nossa).

De acordo com Strathman et al.(1994), o construto “consideração de consequências futuras” (CCF) é a diferença hipoteticamente existente entre os vários indivíduos, ao considerar as consequências imediatas versus as consequências futuras decorrentes de seu comportamento no presente. Os autores descreveram e validaram o construto, aplicando-o a sete amostras de estudantes universitários e demonstrando a utilização do mesmo em dois estudos. O primeiro estudo mostra que a CCF afeta o quanto o indivíduo pode ser influenciado pela comunicação persuasiva e o segundo demonstra que a CCF é capaz de prever comportamentos com relação à saúde e ao ambiente de forma mais efetiva do que outros construtos relacionados. Participantes com CCF mais elevado, ou seja, aqueles que davam maior importância às consequências futuras de suas ações presentes eram menos propensos a fumar e mais propensos a reciclar, fazer atividades físicas e economizar água.

Joireman et al (2005) reportaram algumas tendências ao estudarem o CCF de 165 estudantes universitários: o baixo grau de CCF pode ser associado a gastos compulsivos; o alto grau de CCF pode associado com responsabilidade fiscal e o baixo grau de CCF pode ser associado com dívida em cartão de crédito.

Segundo Gilligan (2012), o CCF é bastante importante para o estudo da educação financeira de estudantes universitários, na medida em que permite reconhecer a influência de circunstâncias temporais na tomada de decisão financeira. A avaliação das consequências das decisões presentes no tempo é especialmente importante no caso de jovens adultos, pois, em sua maioria, estão tomando decisões financeiras de forma independente pela primeira vez. A autora argumenta que o fato do estudante universitário escolher ou não refletir sobre as consequências de curto e de longo prazo de suas decisões financeiras é um elemento importante de ser considerado na compreensão de seus níveis de educação financeira.

O grau de CCF pode ser interpretado da seguinte forma: um indivíduo com baixo grau de CCF deve focalizar-se nas consequências imediatas de suas decisões financeiras correntes, enquanto que um indivíduo com alto grau de CCF deve se focalizar nas consequências futuras das decisões financeiras tomadas no presente. A CCF pode indicar os hábitos com relação aos gastos e à tomada de empréstimos dos estudantes, refletindo como a tomada de decisões financeiras, durante o período universitário, poderá afetar o resto de sua vida. A CCF pode ainda indicar o quanto os estudantes consideram o papel dos potenciais ganhos futuros em suas decisões de contrair dívidas ou de controlar gastos (GILLIGAN, 2012).

Portanto, além da aplicação dos conhecimentos financeiros para a gestão de finanças pessoais, os estudiosos também reconhecem a importância de fatores psicológicos e de componentes emocionais que contribuem para o relacionamento de uma pessoa com dinheiro (GILLIGAN, 2012).

#### **2.2.4 Estresse Financeiro: Perspectivas Psicológicas e Emocionais**

Gilligan (2012) aponta o Modelo de Competências criado pela Dra. Katherine Gurney, presidente da Financial Psychology Association, que explora como as atitudes e os sentimentos das pessoas em relação ao dinheiro podem afetar as formas como gastam, guardam ou investem. Há quatro competências que fazem parte do modelo: o autoconhecimento, o autocontrole, a autoconfiança e a auto-motivação. O autoconhecimento é a compreensão das atitudes e sentimentos que impactam como a pessoa ganha, gasta, poupa e investe dinheiro. É uma oportunidade para resolver qualquer ansiedade ou dor uma pessoa pode sentir sobre a sua situação financeira (FINANCIAL PSYCHOLOGY ASSOCIATION, 2010).

A segunda competência é autocontrole, que é geralmente onde as pessoas mais precisam de ajuda. Esta competência dá à pessoa novas formas de pensar sobre como ela gasta seu dinheiro e permite reconhecer hábitos negativos. A terceira competência, a autoconfiança, está intimamente relacionado com a segunda, pois, raramente as pessoas são capazes de desenvolver a autoconfiança, sem auto-controle. É a competência que permite tomar medidas adequadas para aprender a poupar e investir e tomar melhores decisões financeiras. A competência final é a auto-motivação, isto é, quando uma pessoa é capaz de sustentar ações positivas, mesmo quando parece difícil ou arriscado. As quatro competências são baseadas no princípio de que fazem parte de um ciclo de realimentação. Quanto mais experiência se tem com os resultados financeiros positivos, mais provável é que se possa continuar a tomar ações que melhoram a estabilidade financeira pessoal. Esta, por sua vez, fará com que a pessoa desenvolva sentimentos positivos em relação à gestão financeira pessoal (NEFE, 2005).

Gilligan (2012) ressalta também o modelo de Gurney classifica as pessoas em nove personalidades diferentes ao estudar a relação das mesmas com o dinheiro: jogadores seguros, empreendedores, otimistas, caçadores, realizadores, produtores, grandes jogadores, perfeccionistas e mestres do dinheiro. Cada personalidade tem características positivas e negativas que precisam ser gerenciados quando se trata de finanças pessoais. Ao reconhecer

qual a personalidade em que se encaixa melhor, a pessoa pode entender e administrar melhor a sua relação com o dinheiro. Dessa forma, os programas de educação financeira que se atém apenas nos detalhes técnicos da gestão financeira e que não levam em conta a forma particular como cada pessoa lida com as questões financeiras, podem ter um efeito de gerar níveis crescentes de ansiedade com relação a questões financeiras.

O estresse financeiro, de acordo com Loiola (2014), pode ser descrito como uma preocupação excessiva com os problemas financeiros pessoais diante da incapacidade de equacioná-lo.

A ansiedade e o estresse são, de acordo com Gilligan (2012), o resultado de uma administração financeira precária e os estudantes universitários são mais propensos a experimentar esse sentimento pela primeira vez. O estresse financeiro do estudante universitário pode ser uma indicação de sua baixa educação financeira, combinada com as circunstâncias macroeconômicas que eles estejam vivenciando. Por isso, a autora afirma ser importante identificar a ação recíproca entre estresse financeiro e educação financeira dos estudantes universitários.

Gilligan (2012) observa que existem várias definições para estresse financeiro na literatura e que várias terminologias diferentes também são usadas para fazer referência ao mesmo, tais como ‘pressão econômica’, ‘tensão financeira’, ‘bem-estar financeiro pessoal’ ou ‘estresse de dívida’. No entanto, a maioria das definições identifica uma sensação subjetiva de bem-estar financeiro, a qual é afetada pelos recursos financeiros disponíveis (KIM; GARMAN, 2003). Alguns pesquisadores optam por incluir não apenas a sensação de estresse, mas, também um evento financeiro específico que possa ter causado um forte estresse de uma só vez (KIM; GARMAN; SORHAINDO, 2003). Segundo Kim e Garman (2003, p. 35) estresse financeiro pode ser definido como “a percepção subjetiva que o indivíduo tem sobre suas próprias finanças”. Inclui a satisfação (ou insatisfação) com renda, poupança, investimentos e dívidas (GILLIGAN, 2012).

A ansiedade e o estresse representam um resultado frequente da má administração financeira e os estudantes universitários são mais propensos a experimentar este tipo de estresse pela primeira vez (GILLIGAN, 2012). O estresse financeiro pode ser uma indicação da baixa educação financeira conjuntamente com outros eventos como, por exemplo, uma conjuntura econômica difícil.

Gilligan (2012, p. 37) observa que:

[...] o estresse pode não estar necessariamente ligado ao nível de renda, mas, pode ser um indicador da incapacidade do indivíduo arcar com as responsabilidades financeiras. É uma avaliação subjetiva das finanças pessoais e inclui satisfação com

a renda, poupança, investimentos e dívidas. O julgamento de um indivíduo acerca da adequação de sua condição financeira proporciona uma compreensão mais rica sobre a mesma, pois, abrange os efeitos complexos que a gestão financeira pessoal pode ter em outras áreas da vida. A interação do estresse financeiro e da educação financeira dos estudantes universitários é importante de ser avaliada, pois, ela pode sugerir que a falta de conhecimento financeiro impacta os níveis de estresse financeiro.

É ressaltado também por Gilligan (2012) que a abordagem atual dada aos programas de educação financeira negligencia os aspectos psicológicos das decisões financeiras. Ela observa ainda que os programas de educação financeira devem incluir o entendimento de como a sociedade e as características individuais podem afetar a forma como o indivíduo administra suas finanças.

### 3 MÉTODO E TÉCNICAS DE PESQUISA

O capítulo tem por objetivo apresentar como o estudo foi conduzido. São, portanto, apresentados: a definição dos termos e das variáveis de pesquisa; as hipóteses de pesquisa que emergiram da revisão de literatura; o tipo de pesquisa adotado para conduzir a pesquisa de campo; a caracterização da população e da amostra definida para a realização do estudo; a técnica de coleta de dados; o instrumento de coleta de dados e as técnicas estatísticas de análise dos dados coletados no ambiente da pesquisa.

#### 3.1 DEFINIÇÃO DOS TERMOS ADOTADOS NA PESQUISA

Apesar dos termos adotados na pesquisa terem surgido aqui e ali, ao longo do discurso científico, para que haja melhor compreensão dos mesmos, estes são apresentados abaixo, tomando como base a literatura da área.

- a) Educação financeira: a definição aqui adotada é aquela dada por Remund (2010, p.284):

Educação financeira é a medida do grau em que um indivíduo entende os principais conceitos financeiros e possui a habilidade e confiança para administrar, de forma apropriada, suas finanças pessoais, por meio de decisões de curto-prazo e planejamento financeiro de longo prazo, em meio aos eventos que ocorrem em sua vida e às mudanças de condições econômicas.

Cabe observar que o termo “educação financeira” é utilizado aqui com a mesma definição que os autores americanos dão para “*financial literacy*”.

- b) Capital Social: o termo é definido por Portes (2010, p.27) como “a habilidade de conseguir acesso a recursos em virtude de participar de redes ou estruturas sociais mais amplas”. O termo inclui também, segundo Gilligan (2012), o reconhecimento das consequências negativas do capital social em que as influências sociais ou culturais tornam a informação financeira disponível para alguns grupos de estudantes e excluem outros, com base na raça, gênero ou status socioeconômico.
- c) Auto-eficácia percebida: o termo é definido por Bandura (1986, p.391, tradução nossa) como:

[...] o julgamento das pessoas sobre sua própria capacidade de organizar e executar cursos de ação requeridos para obter determinados tipos de desempenho. Refere-se não às habilidades que o indivíduo tem, mas, ao julgamento que ele faz das habilidades que possui.

No presente trabalho, o conceito de auto-eficácia percebida é direcionado especificamente às questões financeiras, ou seja, refere-se ao julgamento do indivíduo sobre sua própria capacidade de lidar com suas finanças pessoais.

- d) Consideração de Consequências Futuras: definido, segundo Strathman et al. (1994, p. 743, tradução nossa), como “a medida na qual as pessoas consideram os potenciais resultados de seus comportamentos correntes e a medida na qual elas são influenciadas por esses resultados potenciais”. A definição de considerações de consequências futuras aplica-se aqui, especificamente, à tomada de decisões financeiras.
- e) Estresse Financeiro, ou perspectivas psicológicas e emocionais relacionadas às finanças pessoais: definido, segundo Kim e Garman (2003, p. 35, tradução nossa) como “a percepção subjetiva que o indivíduo tem sobre suas próprias finanças”. Inclui satisfação com renda, poupança, investimentos e dívidas (GILLIGAN, 2012).

Prosseguindo com as definições metodológicas desta pesquisa, abaixo são apresentadas as hipóteses adotadas.

### 3.2 HIPÓTESES DE PESQUISA

Com base na revisão da literatura, as seguintes hipóteses de pesquisa foram estabelecidas:

Quadro 1 – Hipóteses de Pesquisa

<b>HIPÓTESES</b>	<b>Principais autores que respaldam as hipóteses estabelecidas</b>
<b>Hipótese 1:</b> O gênero influencia a educação financeira, sendo que as pessoas do sexo masculino tendem a ter maior nível de educação financeira entre os estudantes universitários.	Danes e Hira (1987); Volpe, Chen e Pavlicko (1996); Chen e Volpe (1998); Lusardi, Mitchell e Curto (2010)
<b>Hipótese 2:</b> O nível de educação do pai, nível de educação da mãe e a renda familiar influenciam o nível de educação financeira dos estudantes universitários.	Lusardi, Mitchell e Curto (2010); Gilligan (2012)
<b>Hipótese 3:</b> O número de disciplinas de finanças cursadas pelos estudantes universitários influencia o nível de educação financeira.	Mandell (2008); McKenzie (2009)
<b>Hipótese 4:</b> O grau de auto-eficácia percebida acerca de suas finanças pessoais afeta o nível de educação financeira dos estudantes universitários	Gilligan (2012)
<b>Hipótese 5:</b> O grau de consideração de consequências futuras afeta o nível de educação financeira dos estudantes universitários. Ou seja, quanto maior a preocupação com as consequências futuras das decisões financeiras tomadas no presente, maior o nível de educação financeira desses estudantes.	Gilligan (2012)
<b>Hipótese 6</b> Há uma inter-relação entre o nível de estresse financeiro e o nível de educação financeira dos estudantes universitários.	Gilligan (2012)

Fonte: Elaborado pela autora, com base na revisão da literatura.

Uma vez definidas as hipóteses, a seguir se encontram as variáveis a serem consideradas no estudo.

### 3.3 DEFINIÇÃO DAS VARIÁVEIS DA PESQUISA

Hair Jr et al. (2005) definem uma variável dependente como o “efeito presumido, ou resposta, a uma mudança na (s) variável (eis) independente (s)” e, variável independente como “a causa presumida de qualquer mudança na variável dependente” (HAIR JR. et al., 2005, p 22).



A variável dependente é a nota do teste de Educação Financeira dos respondentes. As variáveis independentes sócio-demográficas são: gênero, renda, nível de escolaridade do pai, nível de escolaridade da mãe e disciplinas cursadas ligadas à Finanças. As variáveis independentes ligadas a escalas psicométricas são: auto-eficácia percebida, a consideração de consequências futuras e o estresse financeiro.

As variáveis auto-eficácia percebida, consideração de consequências futuras e estresse financeiro podem ser caracterizadas como construtos latentes, também denominadas de variáveis latentes, pois, não podem ser diretamente mensuradas. De acordo com Hair Jr et al. (2005), essas variáveis podem ser medidas por indicadores, ou variáveis manifestas, que são os valores quantificados dos itens ou questões específicas em resposta a um questionário, ou por meio de algum outro tipo de observação. Neste trabalho, as variáveis manifestas foram quantificadas por meio de questionário estruturado.

Definidas as hipóteses, os termos e as variáveis de pesquisa, neste ponto cabe esclarecer os tipos de pesquisa adotados para seu desenvolvimento.

### 3.4 TIPO DE PESQUISA

De acordo com Aaker, Kumar e Day (2001), as pesquisas podem ser classificadas como exploratórias, descritivas e causais, as quais diferenciam-se entre si em função dos objetivos, do problema de pesquisa, das hipóteses e do método adotado para a coleta de dados.

A pesquisa exploratória pressupõe a descoberta de novas ideias, tem como objetivos elevar a compreensão sobre um determinado conceito e clarear conceitos. Ela é comumente considerada a primeira parte da pesquisa. Como fontes, em geral, este tipo de pesquisa utiliza o levantamento de dados secundários, o levantamento de experiências, estudo de casos, grupos de foco e observação informal (TAMASHIRO, 2012; MALHOTRA, 2001; MATTAR, 1997). Aqui também se insere a pesquisa bibliográfica.

Entre as principais pesquisas descritivas, salientam-se aquelas que têm por objetivo estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, estado de saúde física e mental, levantar opiniões, atitudes, crenças de uma população. Também são descritivas aquelas pesquisas que visam descobrir associações entre variáveis (MATTAR, 1997; MALHOTRA, 2001; HAIR JR et al. 2005; TAMASHIRO, 2012).

De acordo com Silveira et al. (2009), na pesquisa descritiva, o delineamento geralmente empregado é o levantamento ou *survey*. As técnicas de coletas de dados podem

ser: a observação estruturada, o questionário com questões abertas e fechadas, as escalas de medição e os testes de projeção. Ainda de acordo com os mesmos autores, a análise de dados coletados na pesquisa descritiva permite a adoção de vários métodos estatísticos, tanto para a explicação das diferenças significativas como do relacionamento entre as variáveis (SILVEIRA et al., 2009). Tamashiro (2012) ressalta ainda que a pesquisa descritiva utiliza-se da análise quantitativa e de amostras grandes e representativas.

Hair Jr et al.(2005) acrescentam que a pesquisa descritiva constitui-se de estudos transversais, ou seja, os dados são coletados em um único ponto no tempo, sendo depois, sintetizados estatisticamente.

Segundo Silveira et al. (2009), para adoção do método quantitativo, entendido como de maior complexidade, a base conceitual e teórica do tópico de estudo deve estar fundamentada. A proposição da pesquisa se dá por meio da definição de hipóteses e das variáveis adotadas na pesquisa, que devem estar isoladas e definidas, com base na revisão de literatura. A análise dos dados adota procedimentos estatísticos, onde os resultados podem complementar a base teórica do tema de estudo. De maneira geral, as investigações que adotam o método quantitativo apresentam o delineamento pré-determinado e estruturado, onde o processo de análise é dedutivo.

Com base em Creswell (1994, p. 5), se pode afirmar que a suposição ontológica do método quantitativo e a natureza da realidade é objetiva e singular, à parte do pesquisador. A suposição epistemológica, por sua vez, independe do que está sendo pesquisado. A suposição axiológica é livre de valores e de preconceitos. Formal quanto à apresentação da linguagem, busca generalizações, explicações, comparações e previsões na suposição metodológica, entre outros pontos.

### **3.4.1 Delineamento da Pesquisa**

Na primeira etapa do presente estudo foi realizada a pesquisa exploratória, caracterizada pelo levantamento bibliográfico e a revisão da literatura acerca do tema, visando aprofundar a compreensão do mesmo e dos construtos que dele fazem parte: educação financeira, auto-eficácia percebida, consideração de consequências futuras e estresse financeiro. Esta etapa da pesquisa constituiu-se na base para a elaboração das hipóteses, na definição dos termos e das variáveis, e também da proposição do método aqui adotado.

A segunda etapa do estudo foi definida como sendo descritiva, com método quantitativo. É descritiva, na medida em que pretendeu descrever o fenômeno estudado,

buscando compreender as relações entre os conceitos que fazem parte do mesmo. Caracteriza-se também como quantitativa, pois, adotaram-se procedimentos estatísticos para análise dos dados coletados no campo de pesquisa.

### 3.5 POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população foi representada pelos alunos regularmente matriculados no curso de graduação em Administração, nos períodos diurno e noturno, no ano de 2014, em uma universidade privada, a qual possui sete campi localizados na cidade de São Paulo e cinco no interior do Estado. Para que o anonimato da instituição fosse mantido, ela foi denominada, para efeitos deste estudo, como Universidade Azul.

A Universidade Azul conta com uma trajetória de sucesso, tendo tradição como organização voltada para o ensino superior. Na área de Administração, de interesse específico na presente pesquisa, oferece cursos de graduação, tecnologia, pós-graduação lato e stricto sensu. Estes cursos possuem níveis de excelência na avaliação institucional realizada Ministério da Educação (MEC) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES), ao longo do tempo. Seu Programa de Pós-Graduação em Administração conta hoje com o conceito 5, na CAPES.

Justifica-se, assim, em parte, a escolha da referida instituição para servir de campo de pesquisa para esta tese. Da mesma forma, atuando em uma cidade cosmopolita como São Paulo, SP, uma das capitais mais importantes do país, e das maiores cidades do mundo, a Universidade Azul possui, em seu quadro de discentes, indivíduos representativos em termos de origem geográfica, raça, gênero, faixa etária, estado civil, classe sócio-econômica, e renda familiar mensal, entre outros. Esta diversidade vem de encontro aos propósitos desta pesquisa. Assim, para aplicação da prática da pesquisa, foram selecionados os campi de São Paulo, SP, por sua representatividade.

A população considerada foi, então, dada pelos alunos matriculados nos campi da cidade de São Paulo, na Universidade Azul, nos períodos diurno e noturno, pertencentes ao quinto, sexto, sétimo ou oitavo semestre do curso de graduação em administração. Os alunos pertencentes ao primeiro, segundo, terceiro e quarto semestres não foram considerados como parte da população que se desejou estudar, uma vez que não haviam tido ainda, no currículo, disciplinas relacionadas ao foco de estudo desta tese.

### 3.5.1 Plano Amostral de Pesquisa

Apesar de ser uma pesquisa de caráter quantitativo, a amostra foi definida de forma intencional, dado que os sujeitos de pesquisa deveriam já ter cursado disciplinas relacionadas com assuntos de finanças.

Para que estes estudantes fossem identificados, foram obtidas, junto à administração da Universidade Azul, listas com os nomes dos alunos com o perfil desejado, para integrarem a amostra de pesquisa. Em seguida, identificados por campus, semestres, e classes, foram convidados a participar da pesquisa, no ato de entrega do instrumento de coleta de dados. Os que concordaram e se disponibilizaram a responder o questionário elaborado para esta pesquisa, passaram a integrar o conjunto de sujeitos sociais da pesquisa. E, mesmo depois do recebimento do instrumento de coleta de dados, ao ler o seu conteúdo, novamente o aluno pôde optar por respondê-lo ou não. Desta forma, o número de alunos que concordaram em colaborar com esta pesquisa como respondentes foi de 609, correspondendo a 55% do total de alunos identificados com o perfil desejado para integrarem a amostra da pesquisa.

## 3.6 TÉCNICA DE COLETA DE DADOS

Desta forma, os dados foram coletados por meio de questionário estruturado, composto de perguntas fechadas, com opção de resposta de múltipla escolha.

A coleta de dados foi realizada em sala de aula, com a autorização formal do coordenador do curso e do professor em sala de presente em sala no momento da coleta. Os questionários foram entregues pessoalmente e individualmente aos alunos, que foram informados dos objetivos da pesquisa. Os que concordaram em participar prosseguiram com o preenchimento das questões e passaram a ser considerados os sujeitos sociais da pesquisa.

### 3.6.1 Preparação do Banco de Dados para Análise

Após coletados, os dados foram tabulados em planilha Excel. A base de dados foi analisada por meio do software estatístico SPSS, versão 18, tendo sido realizada, primeiramente, a validação da consistência da base, ou seja, realizada a verificação de erros na base, dos eventuais erros de digitação e dos possíveis *outliers*. Os *outliers* encontrados estavam mais associados aos erros de digitação, os quais foram devidamente corrigidos.

Inicialmente, foram selecionados todos os 609 questionários para fazerem parte da amostra, porém, em casa questão foram descartados os *missings*<sup>1</sup>. Para a aplicação do modelo final de regressão, foram selecionados 474 questionários, os quais obedeceram a todos os critérios de qualidade para os dados coletados e para os testes estatísticos requeridos para as técnicas utilizadas.

### 3.6.2 Instrumento de Coleta de Dados

O instrumento para coleta de dados, constituído em blocos de respostas, foi elaborado com base nos trabalhos de Gilligan (2012), de Van Rooij, Lusardi e Alessie (2011) e de Lusardi e Tufano (2009), com adaptações realizadas para as necessidades específicas do presente estudo. A utilização destas escalas para composição do instrumento de coleta de dados justifica-se pelo fato de serem escalas já validadas internacionalmente, na medida em que foram utilizadas por pesquisas acadêmicas realizadas por autores respeitados da área, em vários países do mundo. Desta forma, o pré-teste do instrumento de coleta de dados não foi realizado.

As escalas originais foram traduzidas do inglês para o português e, a partir desta tradução, foi realizada uma versão para o inglês para verificar a permanência do sentido do conteúdo de cada uma delas. Finalmente, os itens foram novamente traduzidos para o português, com a preocupação de manter seu sentido original e de torná-los o mais compreensível possível para os sujeitos de pesquisa. O instrumento de coleta de dados utilizado encontra-se no Anexo A, deste trabalho.

O primeiro conjunto de questões do instrumento de coleta de dados destinou-se à caracterização sócio-demográfica da amostra. O segundo conjunto de questões, que inclui os itens que vão de A1 a A18, foi direcionado à mensuração de educação financeira. O terceiro conjunto de itens, os quais vão de B1 a B7, destina-se a medir a auto-eficácia financeira. A seguir, os itens que vão de C1 a C10, medem a consideração de consequências futuras e, por fim, os itens D1 a D12 destinam-se a medir o estresse financeiro dos sujeitos sociais pesquisados.

Optou-se por não utilizar no presente estudo a escala para mensuração de educação financeira, adaptada por Gilligan (2012), da pesquisa Jump\$tart, pois, esta é voltada especificamente ao contexto americano, ou seja, a estudantes universitários residentes nos

---

<sup>1</sup> A palavra *missing* é comumente usada, em análises estatísticas, para designar dados faltantes.

Estados Unidos e a instrumentos financeiros peculiares à economia americana, não se aplicando à realidade dos estudantes universitários brasileiros.

Assim, em função da seleção dos sujeitos sociais da presente pesquisa, no que diz respeito à mensuração de educação financeira, optou-se por tomar como base a escala utilizada por Van Rooij, Lusardi e Alessie (2011). A escala original desenvolvida por esses autores divide-se em duas partes, a primeira delas destina-se a medir a educação financeira básica, e a segunda mede a educação financeira avançada. A primeira parte da escala já foi aplicada em vários países ao redor do mundo, tendo como objeto de estudo sujeitos sociais pertencentes a faixas etárias diversas e a níveis educacionais distintos, caracterizando-se, portanto, por sua adaptabilidade a diferentes contextos. A segunda parte, no entanto, é mais direcionada ao contexto americano, portanto, algumas adaptações tiveram que ser feitas para adequar sua aplicação ao Brasil.

Além disso, o instrumento de pesquisa aqui utilizado incluiu também duas questões utilizadas por Lusardi e Tufano (2009). Estas questões foram consideradas como relevantes para os sujeitos sociais em questão, uma vez que dizem respeito à utilização de cartão de crédito e de compras a prazo, duas modalidades de gastos que têm peso considerável no endividamento dos brasileiros, conforme foi observado no Capítulo 1 deste trabalho.

Para a mensuração dos construtos auto-eficácia financeira percebida, consideração de consequências futuras e estresse financeiro, foram aplicadas as mesmas escalas utilizadas por Gilligan (2012).

A escala de auto-eficácia financeira utilizada por Gilligan (2012) foi adaptada da escala de auto-eficácia de Schwarzer e Jerusalem (1995), a qual teve o objetivo de avaliar a percepção dos estudantes sobre sua própria capacidade de lidar com suas finanças, ou seja, de avaliar a auto-eficácia financeira percebida quando a questões financeiras. A escala de consideração de consequências futuras foi adaptada daquela de Strathman et al. (1994), com o intuito de acessar o comportamento dos estudantes quanto ao planejamento financeiro presente e futuro. A escala de estresse financeiro foi adaptada da escala para estudantes universitários de Northern et al. (2010), objetivando avaliar os fatores financeiros geradores de estresse entre esses estudantes

A seguir, para melhor entendimento do que foi realizado na coleta de dados, são detalhadas as adaptações realizadas nas escalas originais para o propósito desta pesquisa.

### 3.6.2.1 Caracterização Sócio-Demográfica da Amostra

As questões iniciais referiram-se ao gênero, faixa etária, renda familiar mensal, estado civil, escolaridade da mãe e escolaridade do pai do estudante universitário e número de disciplinas cursadas relacionadas à finanças. As variáveis gênero, renda, escolaridade do pai e escolaridade da mãe foram utilizadas para representar o capital social do estudante universitário.

Para a classificação da escolaridade dos pais adotado o Critério de Classificação Econômica Brasil, válido a partir de 01/01/2014, elaborado pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP, 2014).

A classificação da renda familiar mensal foi elaborada com base no Critério de Classificação Econômica Brasil, válido a partir de 01/01/2014, elaborado pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP, 2014).

#### 3.6.2.2 Teste de Educação Financeira

Nos Quadros 2, 3 e 4, estão expostas as questões utilizadas na parte “A” do instrumento de pesquisa, que se refere ao teste de Educação Financeira. Os questionários originais de Van Rooij, Lusardi e Alessie (2011) e Lusardi e Tufano (2009) foram traduzidos do Inglês para o Português, conforme já explicitado anteriormente. Nas questões em que havia a referência a unidades monetárias, na versão em Português, foi utilizado o Real (R\$).

No presente trabalho, optou-se por suprimir a primeira questão do questionário original de Van Rooij, Lusardi e Alessie (2011), o que é justificado pelo fato de a primeira questão ser bastante similar à segunda e por ter-se buscado parcimônia no número de questões, uma vez que foram incluídas duas questões neste trabalho, adaptadas de Lusardi e Tufano (2009). As questões A1, A2, A3 e A4 foram adaptadas de Van Rooij, Lusardi e Alessie (2011), assim como as que vão de A7 a A17. As questões A5 e A6 foram adaptadas de Lusardi e Tufano (2009).

A questão A1 pretende captar o conhecimento sobre o funcionamento dos juros compostos, a A2 o conhecimento sobre o efeito da inflação. A questão A3 busca investigar se os sujeitos pesquisados têm noções sobre o valor do dinheiro no tempo e a A4 se eles sofrem os efeitos da ilusão monetária, conforme pode ser observado no Quadro 2.

Quadro 2 – Questões básicas de Educação Financeira

No.	QUESTÃO
A1	Suponha que você tivesse R\$ 100,00 em uma conta de poupança, que a taxa de juro fosse 2% ao ano. Depois de cinco anos, quanto você acha que teria nessa conta se tivesse deixado seu dinheiro lá, sem mexer nele?
A2	Imagine que a taxa de juro de sua conta poupança é de 1% ao ano e a inflação de 2% ao ano. Depois de um ano, quanto você seria capaz de comprar com o dinheiro dessa conta?
A3	Assuma que seu amigo herde R\$ 100.000,00 hoje e que o irmão dele herde R\$ 100.000,00 daqui a três anos. Sabe-se que pessoa que herdou o dinheiro hoje manteve o dinheiro aplicado. Quem é mais rico por causa dessa herança?
A4	Suponha que em 2014, sua renda dobre e que os preços de todos os bens dobrem também. Em 2014, quanto você conseguirá comprar com sua renda?

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Van Rooij, Lusardi e Alessie (2011)

As questões A5 e A6 referem-se ao endividamento. A questão A5 investiga se os respondentes conseguem calcular o tempo que levarão para pagar uma dívida no cartão de crédito, caso não façam pagamento algum; a questão A6 busca determinar se as pessoas conseguem comparar, de forma apropriada, as opções de pagamento que lhes são oferecidas (QUADRO 3).

Quadro 3 – Questões sobre Endividamento

No.	QUESTÃO
A5	Suponha que você tem R\$ 1.000,00 a pagar em seu cartão crédito e que a taxa de juro anual é de 20%. Se você não pagar nada e não fizer mais despesas no mesmo cartão, a esta taxa, quantos anos irão levar para que esta quantia dobre?
A6	Você compra um aparelho que custa R\$ 1.000. Para pagar por este aparelho, você tem as seguintes opções: a) pagar 12 parcelas mensais de R\$ 100 cada; b) Contrair um empréstimo à taxa de juros anual de 20% e pagar R\$ 1.200 daqui a um ano. Qual é a oferta mais vantajosa?

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Lusardi e Tufano (2009).

As questões que vão de A7 a A17 referem-se ao funcionamento do mercado acionário e outros ativos financeiros, com o objetivo de avaliar o grau de conhecimento do respondente sobre o mercado de ações, fundos de investimento, títulos públicos e privados, bem como, verificar se possui noções básicas de precificação de títulos de renda fixa. Ver Quadro 4.



Quadro 4 – Questões Sobre Ações e Outros Ativos Financeiros

No.	QUESTÃO
A7	Qual afirmação descreve <u>melhor</u> a função principal do mercado de ações?
A8	O que acontece se alguém compra a ação da firma B no mercado secundário da Bolsa?
A9	Qual afirmação sobre fundos de investimento é correta?
A10	O que acontece se alguém compra um título de dívida emitido pela empresa B?
A11	Considerando-se um longo período de tempo (por exemplo, 10 ou 20 anos), qual o ativo que normalmente dá o maior retorno?
A12	Normalmente, qual ativo tem maiores oscilações em seus preços ao longo do tempo?
A13	Quando um investidor distribui seu dinheiro entre diferentes ativos, em geral, o que acontece com o risco de perder dinheiro?
A14	Se você comprar um título do governo que vence em 10 anos, isso significa que você não pode vendê-lo antes do prazo sem incorrer em penalidades.
A15	Os investimentos em ações são, normalmente, mais arriscados do que em títulos de renda fixa.
A16	Pode-se afirmar que comprar a ação de uma empresa usualmente dá um retorno mais seguro do que entrar num fundo de ações.
A17	Se a taxa de juros cai, o que acontece com o preço dos títulos pré-fixados?

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Van Rooij, Lusardi e Alessie (2011)

### 3.6.2.3 Escala de Auto-eficácia Percebida

A escala de auto-eficácia percebida foi composta dos itens que vão de B1 a B7, os quais buscam investigar a auto-eficácia dos estudantes universitários para aplicar seus conhecimentos financeiros e gerenciar suas finanças pessoais.

Os itens foram adaptados do estudo de Gilligan (2012) que, por sua vez, adaptou a escala de Schwarzer e Jerusalém (1995), criada nos anos setenta, com a intenção de determinar as auto-crenças dos indivíduos quanto às suas habilidades de lidar com tarefas novas ou difíceis.

Gilligan (2012) adaptou os itens da escala original para medir a habilidade percebida pelo indivíduo para lidar com suas finanças pessoais, utilizando uma escala do tipo Likert, com quatro opções de escolha, indo de “não é verdadeiro, de forma alguma” a “sempre verdadeiro”. No presente trabalho, o conteúdo dos itens propostos por Gilligan (2012) foram seguidos em sua totalidade, tendo sido traduzidos para o Português, conforme explicitado no início deste capítulo. Houve, porém, a adaptação no número de alternativas, indo de 1 (“discordo totalmente”) a 10 (“concordo totalmente”). No início desta parte do questionário, a seguinte recomendação para o respondente: “pensando na administração e suas finanças pessoais, assinale seu nível de concordância com relação a cada uma das afirmações abaixo”. Todos os itens abordam a confiança do indivíduo em tomar decisões referentes às suas finanças pessoais, mesmo diante de imprevistos. A íntegra dos itens pode ser visualizada no Quadro 5.

Quadro 5 – Auto-Eficácia Percebida

No.	ITEM
B1	Sempre consigo dar um jeito de resolver problemas financeiros difíceis, se eu fizer o esforço necessário.
B2	É fácil persistir em meus objetivos e realizá-los, independentemente da minha situação financeira.
B3	Tenho confiança de que, se necessário, eu poderia lidar de forma satisfatória com eventos financeiros inesperados.
B4	Graças à minha desenvoltura, sei como lidar com situações financeiras imprevistas.
B5	Eu sou capaz de resolver a maioria dos problemas financeiros se fizer o esforço necessário para isso.
B6	Eu consigo me manter calmo quando enfrento dificuldades financeiras, porque posso confiar nas minhas habilidades para lidar com elas.
B7	Quando me confronto com problemas financeiros, em geral, consigo encontrar várias soluções para resolvê-los.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Gilligan (2012)

### 3.6.2.4 Escala de Consideração de Consequências Futuras

O construto Consideração de Consequências Futuras foi medido por dez itens, de C1 a C10, com o objetivo de investigar se os estudantes universitários levam em conta potenciais resultados futuros quando decidem por um determinado comportamento no presente.

A escala aqui utilizada foi adaptada daquela elaborada por Gilligan (2012) que, por sua vez, baseou-se na escala de Strathman et al. (1994). Gilligan (2012, p.198, tradução nossa) faz a seguinte recomendação para os respondentes: “Para cada uma das afirmações abaixo, por favor, indique se cada uma delas descreve ou não a forma como você lida com seu planejamento financeiro ou com a administração de seu dinheiro.” Para as respostas, Gilligan (2012) utilizou uma escala tipo Likert com apenas três diferentes opções de resposta: “não é verdadeiro para mim”, “não tenho certeza”, “é verdadeiro para mim”.

Neste estudo, foi seguido o conteúdo dos itens propostos por Gilligan (2012), os quais foram apenas traduzidos para o Português (Quadro 6). A recomendação aos respondentes foi: “Por favor, indique o quanto cada uma das afirmações abaixo descreve o seu comportamento financeiro pessoal”. As opções disponíveis para resposta foram de 1 a 10, com o número menor representando “discordo totalmente” e o maior indicando “concordo totalmente”.

Todos os itens buscaram avaliar se o indivíduo dá mais importância ao presente ou ao futuro, na hora de tomar decisões financeiras. Nos itens C1, C2, C6 e C7, ao assinalar a resposta “10” ou, “concordo totalmente”, o respondente indica que tem maior preocupação com eventos futuros, estando disposto a sacrificar seu bem-estar no presente em troca de maior bem-estar futuro. No entanto, os itens C3, C4, C5, C8, C9 e C10, têm interpretação

distinta, ou seja, se o respondente assinalar a opção “10” ou, “concordo totalmente”, ele está mais preocupado com seu bem-estar imediato, importando-se pouco com o impacto potencial que seu comportamento presente terá em sua vida futura.

Quadro 6 – Consideração de Consequências Futuras

No.	ITEM
C1	Eu planejo como as coisas deveriam ser no futuro e tento influenciá-las com meu comportamento do dia-a-dia.
C2	Frequentemente, eu me dedico a um comportamento em particular, com a intenção de conseguir resultados que podem acontecer apenas daqui a vários anos.
C3	Eu apenas me dedico a resolver minhas preocupações imediatas, imaginando que o futuro tomará conta de si mesmo.
C4	Eu me comporto levando em conta apenas os resultados imediatos das minhas ações (dias ou semanas).
C5	Minha conveniência é um fator considerável tanto nas minhas decisões como nas minhas ações.
C6	Estou disposto a sacrificar minha felicidade ou bem-estar imediatos para alcançar determinados resultados futuros.
C7	Acredito que alertas sobre potenciais resultados negativos devem ser levados a sério, mesmo se este potencial resultado negativo possa ocorrer apenas daqui a muitos anos.
C8	Geralmente, eu ignoro os alertas sobre possíveis problemas futuros, porque acredito que os problemas se resolverão antes que possam se tornar motivo de estresse excessivo.
C9	Acredito que é desnecessário sacrificar-se agora, uma vez que se pode lidar com resultados futuros num momento posterior.
C10	Eu apenas tomo ação para satisfazer minhas preocupações imediatas, imaginando que tomarei conta de problemas futuros em datas posteriores.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Gilligan (2012)

### 3.6.2.5 Escala de Estresse Financeiro

A escala utilizada por Gilligan (2012) para mensuração do Estresse Financeiro foi adaptada da escala Financial Stress Scale College Version, originalmente com 22 itens, desenvolvida por Northern et al. (2010). Gilligan (2012) fez algumas adaptações e ficou com uma escala de 13 itens. No presente trabalho, foi excluído segundo item utilizado por Gilligan (2012), o qual se refere à pontuação de crédito pessoal, por não se aplicar ao Brasil. Portanto, a escala aqui utilizada constituiu-se de 12 itens, de D1 a D12.

Os itens da escala de estresse financeiro abrangem vários eventos que podem causar alguma forma de estresse relacionado às finanças pessoais: antes da apresentação dos itens, a recomendação foi “assinale com que frequência você se preocupou com os seguintes eventos financeiros específicos nos últimos seis meses”. Os itens abrangem preocupações com: pagamentos em atraso, falta de dinheiro guardado para emergências, viver na expectativa do recebimento do salário, não ter emprego fixo ou recebimentos previsíveis, não ganhar dinheiro suficiente para cobrir despesas, saber que ganha menos do que seus pares, ter dívidas

de alto valor, não ganhar o suficiente para cobrir despesas inesperadas, ter empréstimos com juros elevados e preocupar-se com o pagamento de impostos (QUADRO 7).

Quadro 7 – Estresse Financeiro

No.	ITEM
D1	Pagamentos em atraso.
D2	Não ter dinheiro guardado para emergências (em conta poupança ou outros investimentos).
D3	Viver na expectativa do recebimento do salário.
D4	Não ter emprego fixo ou recebimentos previsíveis.
D5	O dinheiro que ganha mal é suficiente para cobrir as despesas.
D6	Saber que ganha menos do que a maioria de seus pares (colegas, amigos ou parentes).
D7	Ter dívidas de alto valor.
D8	Não ganhar o suficiente para cobrir despesas inesperadas.
D9	Empréstimos com altas taxas de juros.
D10	Despesas com festas e ocasiões especiais.
D11	Precisar pedir dinheiro emprestado de familiares e amigos.
D12	Pagamento de impostos.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Gilligan (2012)

### 3.7 TÉCNICAS ESTATÍSTICAS DE ANÁLISE

As técnicas estatísticas utilizadas para a análise dos dados foram: a estatística descritiva, a análise fatorial exploratória e a regressão múltipla hierárquica.

Na análise descritiva, foram apresentadas as características da amostra, no que se refere ao gênero, idade, estado civil escolaridade dos pais, renda, disciplinas cursadas relacionadas com finanças, e nível de conhecimento financeiro.

A análise fatorial foi utilizada para a análise dos construtos auto-eficácia financeira, consideração de consequências futuras e estresse financeiro.

#### 3.7.1 Análise Fatorial

A análise fatorial é uma técnica multivariada de análise de dados. De acordo com Favero et al.(2009), a análise de dados multivariada permite analisar simultaneamente mais de duas variáveis aleatórias e inter-relacionadas, cujos diferentes efeitos não podem ser interpretados de forma separada.

A análise fatorial difere de técnicas estatísticas de dependência, ou seja, aquelas que consideram algumas variáveis como dependentes e as demais como variáveis preditoras das mesmas ou, independentes. De acordo com Hair (2005, p.92), “a análise fatorial é uma técnica

de interdependência, na qual todas as variáveis são simultaneamente consideradas como cada uma sendo relacionada com as outras [...]. Na análise fatorial, as variáveis estatísticas (fatores) são formadas para maximizar seu poder de explicação do conjunto inteiro de variáveis. Logo, cada variável é prevista por todas as outras”. Ou seja, a análise fatorial é uma técnica que permite examinar um conjunto de relações interdependentes, ou identificação de estrutura, não sendo uma técnica de dependência ou previsão.

De acordo com Laros (2005, P. 163), “a análise fatorial é um dos procedimentos psicométricos mais frequentemente utilizados tanto na construção, quanto na revisão e avaliação de instrumentos psicológicos, como no desenvolvimento de teorias psicológicas”. Laros (2005) observa que este tipo de análise é particularmente útil quando as escalas têm uma grande quantidade de itens para medir personalidade, estilos de comportamento e atitudes. O mesmo autor observa que dois tipos de usos para a análise fatorial podem ser identificados, o exploratório e o confirmatório, levando, portanto a dois tipos de técnicas de análise fatorial: os procedimentos exploratórios e os procedimentos confirmatórios. Enquanto a análise confirmatória é utilizada para confirmar hipóteses de vários tipos, baseadas na teoria ou nos resultados de estudos empíricos prévios, a análise fatorial exploratória tem por objetivos a explicação e a redução dos dados. No presente trabalho foi utilizada a análise fatorial exploratória.

Do ponto de vista do uso direcionado à explicação, a análise fatorial exploratória permite identificar dimensões subjacentes que representam os construtos teóricos que o instrumento em questão está medindo (LAROS, 2005). No caso do presente trabalho, os construtos teóricos são a auto-eficácia percebida, a consideração de consequências futuras e o estresse financeiro.

De acordo com Netemeyer, Bearden e Sharma (2003), a análise fatorial exploratória tem como objetivo validar os construtos de uma pesquisa ou, em outras palavras, analisar se as variáveis indicadoras, ou manifestas, têm correlação entre si e se têm capacidade de medir os construtos para os quais foram designadas.

Laros (2005) observa que “este procedimento é exploratório porque, presumivelmente, o investigador não tem qualquer expectativa firme a priori baseada em teoria ou pesquisa anterior acerca da composição de sub-escalas”.

No presente trabalho, a escolha da análise fatorial exploratória justifica-se pelo seguinte fato: as escalas utilizadas para a mensuração dos construtos estudados não haviam sido ainda aplicadas no Brasil, dentro de um contexto de avaliação de comportamento financeiro, não havendo indícios precisos de que os itens, ou as variáveis indicadoras

utilizadas, eram, de fato, os mais adequados para a mensuração dos construtos. Portanto, além do objetivo de redução de dados, a análise fatorial foi utilizada para verificar a adequação das variáveis latentes que estão subjacentes às escalas, ou seja, para a verificação da unidimensionalidade.

O pressuposto da unidimensionalidade implica que todos os itens de um instrumento estejam medindo um único construto. Se o instrumento está de fato medindo mais do que um fator, um escore total individual deve ser calculado para cada fator e todas as análises estatísticas subsequentes devem ser feitas independentemente para cada fator. (LAROS, 2005, p. 163).

De acordo com Hair Jr. et al.(2005), do ponto de vista do objetivo da redução dos dados, a análise fatorial examina os padrões existentes entre um grande número de variáveis manifestas (itens dos questionários), permitindo condensá-las em um número menor de fatores ou componentes. Dessa forma, por meio de sua aplicação, pode ser identificado um número relativamente pequeno de fatores capazes de representar relações entre um grande número de itens que estão inter-relacionados. Os itens que apresentam uma correlação relevante entre si compartilham algum fator em comum, o qual poderá substituí-los e, ao mesmo tempo, preservar um bom percentual da variabilidade de dados originais (HAIR JR. et al., 2005).

Ainda segundo Hair Jr. et al. (2005, p.91), a análise fatorial “aborda o problema de analisar a estrutura das inter-relações (correlações) entre um grande número de variáveis [...] definindo um conjunto de dimensões latentes comuns, chamada de fatores”. Após esta análise, é possível determinar quais variáveis indicadoras são relevantes para a representação do conceito, excluindo aquelas que não estão correlacionadas.

Há vários métodos que podem ser usados para a extração dos fatores e, no presente trabalho, utilizou-se o método denominado *Principal Axis Factoring*, o qual permitiu determinar o número mínimo de fatores que poderia explicar a maior parte da variância da amostra, ou seja, que explica melhor cada construto. Um dos motivos de ter-se optado pelo *Principal Axis Factoring* é que ele ajusta-se melhor quando o pressuposto de normalidade multivariada é violada, o que aconteceu com os dados amostrais dos três construtos em questão (auto-eficácia percebida, consideração de consequências futuras e estresse financeiro). Tanto o teste Kolmogorov-Smirnov como Shapiro-Wilk tiveram significância menor do que 0,05. Além disso, Gilligan (2012) também optou pelo método de extração *Principal Axis Factoring*, o que torna mais coerente a comparação entre os resultados obtidos por ela e aqueles obtidos no presente estudo.

Para medir a adequação da amostra à aplicação da análise fatorial, foram feitos o teste de esfericidade de Bartlett e o teste Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). O Teste de Bartlett indica se há ou não correlação entre os itens e o KMO mostra o grau dessa correlação.

O Teste de Esfericidade de Bartlett testa a hipótese nula de que a matriz de correlação é uma matriz identidade, em que cada variável indicadora se correlaciona perfeitamente com ela própria ( $r=1$ ), mas não apresenta correlação com as demais ( $r=0$ ). Se a matriz de correlação for uma matriz identidade, isso indicaria que não existe correlação entre os dados. Portanto, um bom resultado é aquele que rejeita a hipótese nula, com resultado abaixo de 0,05. Se isso acontecer, a matriz de correlação apresenta correlações significativas entre pelo menos algumas das variáveis indicadoras (MALHOTRA, 2001; BAKKE et al., 2008).

O Teste de KMO indica a proporção da variância dos dados que pode ser considerada comum a todas as variáveis indicadoras, ou seja, que pode ser atribuída a um fator comum. Quanto mais próximo de 1 for o KMO, maior o grau de correlação entre as variáveis. De acordo com Field (2009), os valores obtidos através do teste KMO variam entre 0 e 1, sendo que um valor de 0,80 ou acima é considerado muito bom; entre 0,70 e 0,80 é um valor bom; entre 0,50 e 0,7, o valor é considerado medíocre.

Após os testes de Bartlett e KMO foram examinadas as cargas fatoriais, as quais explicitam quais e o quanto os indicadores estão associados aos fatores gerados (HAIR JR. et al, 2005). As cargas fatoriais representam a importância de cada um dos indicadores na explicação do construto. Segundo os padrões estatísticos, um fator é aceitável se sua carga estiver acima de 0,40, indicando que a variável compartilhou pelo menos 15% de sua variância com o construto (GILLIGAN, 2012).

No caso de construtos que são explicados por mais de um fator, é necessária a aplicação da rotação fatorial que, segundo Hair Jr. et al. (2005), pode ser definida como o processo de ajuste dos eixos fatoriais, que facilita o entendimento a respeito de quais indicadores estão relacionados ao seu respectivo fator. A rotação fatorial deixa explícita a separação dos fatores que compõem o construto. De acordo com Fávero et al. (2009), o objetivo principal da aplicação de um método de rotação é a transformação dos fatores retidos em uma estrutura simplificada.

Os métodos de rotação podem ser ortogonais ou oblíquos, sendo que os ortogonais produzem fatores que não estão correlacionados entre si, podendo ser interpretados por suas cargas fatoriais. Na rotação oblíqua, os fatores estão correlacionados e, para interpretá-los, é necessário considerar, simultaneamente, as correlações e as cargas. Há vários métodos rotacionais ortogonais (o Varimax, Quartimax e Equamax), sendo que o mais utilizado é o

Varimax, o qual busca minimizar o número de variáveis que têm altas cargas em um fator, simplificando a interpretação dos fatores (FAVERO, 2009).

No presente trabalho, para os construtos que geraram mais de um fator (consideração de consequências futuras e estresse financeiro) foi utilizada a rotação fatorial ortogonal. Este tipo de rotação considera que cada fator é independente, ou ortogonal aos outros, ou seja, a correlação entre os fatores é zero, o que é importante devido à necessidade de independência das variáveis a serem utilizadas na regressão, que será a próxima etapa de análise dos dados. O método utilizado foi o Varimax.

Ainda na fase da análise fatorial exploratória, foi calculado o Alpha de Cronbach, medida usada para verificar a consistência interna dos itens utilizados no instrumento de pesquisa. Segundo Hair Jr.et al. (2005, p.111), “a idéia de consistência interna é que os itens ou indicadores individuais da escala devem medir o mesmo construto e assim ser altamente inter-correlacionados”. O valor do Alpha de Cronbach pode variar de 0 a 1, porém, os valores de 0,60 a 0,70 são considerados os mínimos aceitáveis.

### **3.7.2 Regressão Múltipla Hierárquica**

Finalmente, com o intuito de responder a questão de pesquisa do presente trabalho, foi realizada uma análise de regressão múltipla para avaliar e medir a influência das variáveis independentes (gênero, renda, nível de escolaridade do pai, nível de escolaridade da mãe, disciplinas cursadas ligadas à finanças, auto-eficácia percebida, consideração de consequências futuras e o estresse financeiro) na variável dependente (educação financeira).

Assim como Gilligan (2012), foi utilizado o método da regressão hierárquica: as variáveis independentes foram divididas em blocos, os quais foram sendo acrescentados um a um, com o objetivo de verificar o seu respectivo efeito para explicação da variável dependente.

Os blocos foram organizados da seguinte forma: o bloco um foi composto pelo gênero; o bloco dois foi composto pelo nível de educação do pai, nível de educação da mãe e pela renda familiar; o bloco três foi composto pelo número de disciplinas cursadas; o bloco quatro foi composto pela auto-eficácia percebida; o bloco cinco pelos fatores originados pelo construto consideração de consequências futuras; o bloco seis pelos fatores originados do construto estresse financeiro.

Portanto, os modelos propostos são dados pelas seguintes equações:



$$Y_{edfin} = \alpha_1 + \beta_1 \cdot Gen + \varepsilon_1 \quad (1)$$

$$Y_{edfin} = \alpha_2 + \beta_1 \cdot Gen + \beta_2 \cdot Ep + \beta_3 \cdot Em + \beta_4 \cdot Rf + \varepsilon_2 \quad (2)$$

$$Y_{edfin} = \alpha_3 + \beta_1 \cdot Gen + \beta_2 \cdot Ep + \beta_3 \cdot Em + \beta_4 \cdot Rf + \beta_5 \cdot Disc + \varepsilon_3 \quad (3)$$

$$Y_{edfin} = \alpha_4 + \beta_1 \cdot Gen + \beta_2 \cdot Ep + \beta_3 \cdot Em + \beta_4 \cdot Rf + \beta_5 \cdot Disc + \beta_6 Aep + \varepsilon_4 \quad (4)$$

$$Y_{edfin} = \alpha_5 + \beta_1 Gen + \beta_2 Ep + \beta_3 Em + \beta_4 Rf + \beta_5 Disc + \beta_6 Aep + \beta_7 Ccf + \varepsilon_5 \quad (5)$$

$$Y_{edfin} = \alpha_6 + \beta_1 Gen + \beta_2 Ep + \beta_3 Em + \beta_4 Rf + \beta_5 Disc + \beta_6 Aep + \beta_7 Ccf + \beta_8 Ef + \varepsilon_6 \quad (6)$$

Onde:

$Y_{ef}$  = Educação Financeira;

$\alpha$  = constante;

$\beta_k$  = Coeficientes de cada uma das variáveis independentes;

Gen = Variável Gênero;

Ep = Nível de Educação do pai;

Em = Nível de Educação da mãe;

Rf = Renda Familiar;

Disc = Número de Disciplinas cursadas;

Aep = Auto-eficácia percebida;

Ccf = Consideração de Consequências futuras;

Ef = Estresse Financeiro;

$\varepsilon$  = Termo do Erro

Cabe ressaltar que os betas representam os coeficientes angulares de cada variável e indicam o grau da relação existente entre a variável dependente (educação financeira) e as variáveis independentes.

A análise estatística foi rodada no pacote estatístico SPSS – Statistical Package for the Social Sciences- versão 18.

Os resultados da aplicação do modelo estatístico estão descritos e discutidos no capítulo seguinte.

## 4 RESULTADOS DA PESQUISA

O presente capítulo descreve os resultados obtidos após a aplicação do instrumento de pesquisa aos discentes matriculados nos campi da cidade de São Paulo, na Universidade Azul, no período diurno e noturno, pertencentes ao quinto, sexto, sétimo ou oitavo semestre do curso de graduação em Administração, em abril de 2014. Este número de discentes concordou em participar da pesquisa, respondendo com qualidade aos itens do instrumento de coleta de dados.

### 4.1 PERFIL DA AMOSTRA

Para caracterização do perfil dos sujeitos de pesquisa estudados, foram analisados os dados referentes a gênero, faixa etária, renda familiar mensal, estado civil, escolaridade da mãe e escolaridade do pai e o número de disciplinas cursadas relacionadas a finanças.

#### 4.1.1 Gênero

Dos 609 questionários inicialmente selecionados como válidos, houve 2 *missings*, portanto, o total de respondentes nesta questão foi de 607. Destes, 59,3%, ou 361 sujeitos, pertencem ao sexo feminino e 40,5%, ou 246 sujeitos, pertencem ao sexo masculino. Quanto à codificação, o gênero masculino foi tabulado como “0” e o feminino como “1”.

Os dados são apresentados, respectivamente, na Tabela 1 e no Gráfico 1.

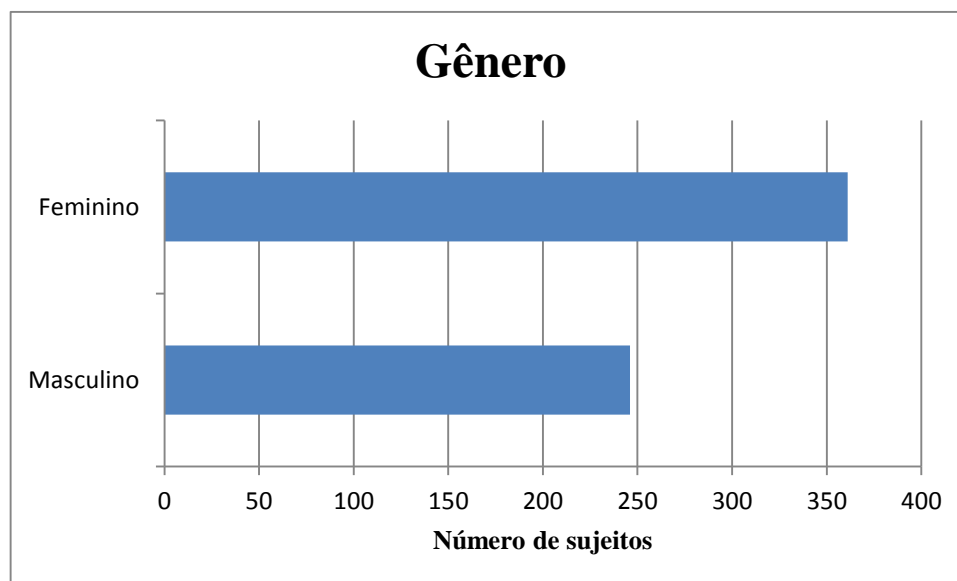
Tabela 1 – Gênero da amostra pesquisada

		FREQUÊNCIA	PERCENTUAL	PERCENTUAL VÁLIDO	PERCENTUAL ACUMULADO
Validos	Masculino	246	40,4	40,5	40,4
	Feminino	361	59,3	59,5	99,7
	Missing	2	0,3	100,0	100,0
	Válidos	607			
	Total	609	100,0		

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

A seguir, o gráfico 1 ilustra o gênero da amostra.

Gráfico 1 – Gênero da amostra pesquisada



Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

#### 4.1.2 Faixa Etária

Originalmente, no instrumento de pesquisa, foi solicitado que os sujeitos sociais respondessem sua idade específica, porém, posteriormente, os dados foram organizados em termos de faixa etária, o que resultou nas seguintes características: a maioria dos respondentes, 324 pessoas, representando 55,01% dos questionários válidos, está na faixa etária que vai de 18 a 25 anos, 201 (34,13% do total válido) estão na faixa que vai de 26 a 33 anos, 51 pessoas (8,66%) têm de 34 a 41 anos, e apenas 13 (2,21%) estão na faixa etária que vai de 42 a 50 anos. Há ainda 20 sujeitos que não responderam esta questão, sendo, portanto, considerados como “*missing*”.

A média da idade dos respondentes foi de 26,34 anos, sendo a idade mínima de 18 e a máxima de 50 anos, com desvio-padrão de 5,48 anos.

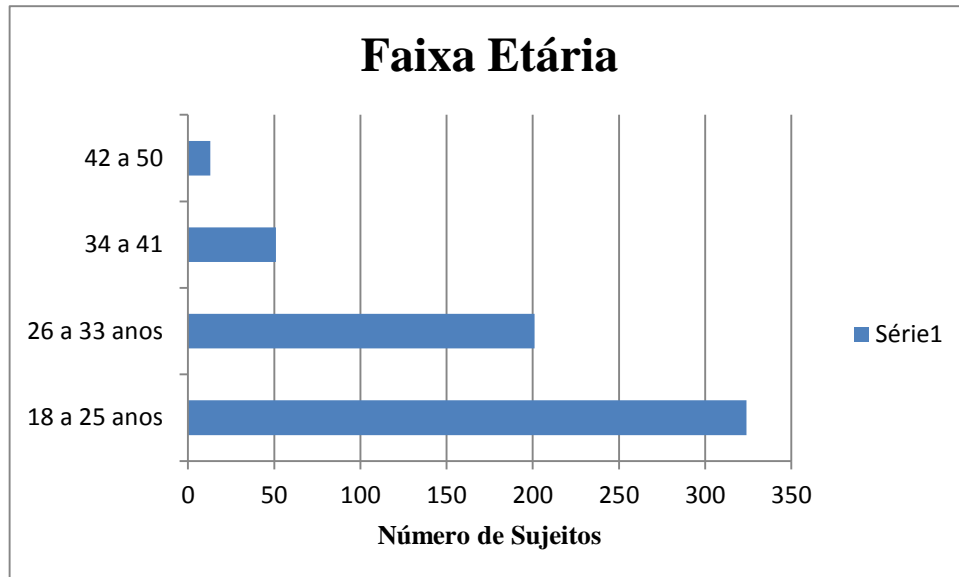
Tabela 2 – Faixa Etária da amostra pesquisada

FAIXA ETÁRIA	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL	PERCENTUAL VÁLIDO	PERCENTUAL ACUMULADO
18 a 25 anos	324	53,20	55,01	55,01
26 a 33 anos	201	33,00	34,13	89,13
34 a 41	51	8,40	8,66	97,79
42 a 50	13	2,10	2,21	100,00
Válidos	589		100,00	
Missing	20	3,30		
<b>TOTAL</b>	<b>609</b>	<b>100,00</b>		

Fonte: Dados da pesquisa, 2014

Estes resultados são ilustrados no Gráfico2.

Gráfico 2 – Faixa Etária da amostra pesquisada



Fonte: Dados da pesquisa, 2014

#### 4.1.3 Estado Civil

Conforme pode ser visualizado na Tabela 3 e no Gráfico 3, a maioria dos respondentes é solteira, perfazendo o número de 451 sujeitos, ou 75,54% do total dos 597 questionários válidos. Os casados representam 22,11%, ou 132 respondentes, enquanto os divorciados ou separados são 2,35%. Há ainda 14 sujeitos que não responderam, havendo, portanto, 1,97% do total da amostra, considerados como *missings*.

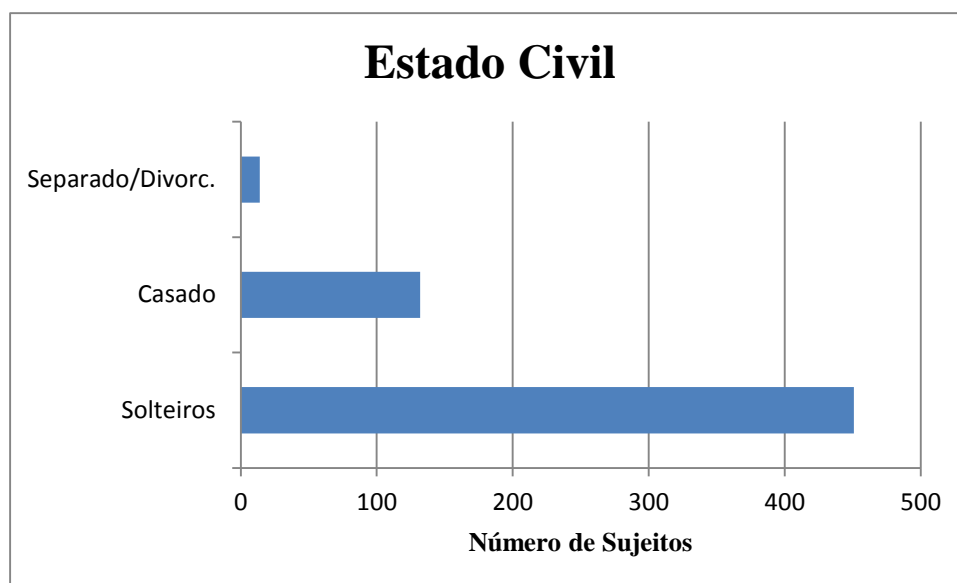
Tabela 3 –Estado Civil da amostra pesquisada

		FREQUÊNCIA	PERCENTUAL	PERCENTUAL VÁLIDO	PERCENTUAL ACUMULADO
Validos	Solteiros	451	74,06	75,54	75,54
	Casado	132	21,67	22,11	97,65
	Separado/Divorc.	14	2,30	2,35	100
	Total	597		100,00	
	Missing	12	1,97		
	<b>TOTAL</b>	609	100,00		

Fonte: Dados da pesquisa, 2014

O gráfico 3, a seguir, ilustra o encontrado.

Gráfico 3 – Estado Civil da amostra pesquisada



Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

#### 4.1.4 Escolaridade dos Pais

Para a classificação da escolaridade dos pais, foi adotado o Critério de Classificação Econômica Brasil, válido a partir de 01/01/2014, elaborado pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP, 2014).

Os resultados válidos relativos à escolaridade dos pais dos respondentes revelam o seguinte perfil: 38,3 % dos pais e 39% das mães têm ensino médio completo ou superior incompleto; 30,3% dos pais e 27,4% das mães são analfabetos ou possuem o ensino fundamental incompleto; 12,3 % dos pais e 13% das mães possuem fundamental completo; 10,2% dos pais e 10,8% das mães possuem ensino médio incompleto, e 8,9% dos pais e 9,8% possuem o superior completo.

A Tabela 4 mostra o nível de escolaridade do pai.

Tabela 4 - Escolaridade do Pai pelo Critério Brasil

		FREQUÊNCIA	PERCENTUAL	PERCENTUAL VÁLIDO	PERCENTUAL ACUMULADO
Validos	Analfabeto/ Fundamental Incompleto	178	29,2	30,3	30,3
	Fundamental Completo	72	11,8	12,3	42,6
	Ensino Médio Incompleto	60	9,9	10,2	52,8
	Ensino Médio Completo/ Superior Incompleto	225	36,9	38,3	91,1
	Superior Completo	52	8,5	8,9	100,0
	Total	587	96,4	100,0	
Missing		22	3,6		
<b>TOTAL</b>		609	100,0		

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

A Tabela 5 mostra o nível de escolaridade da mãe.

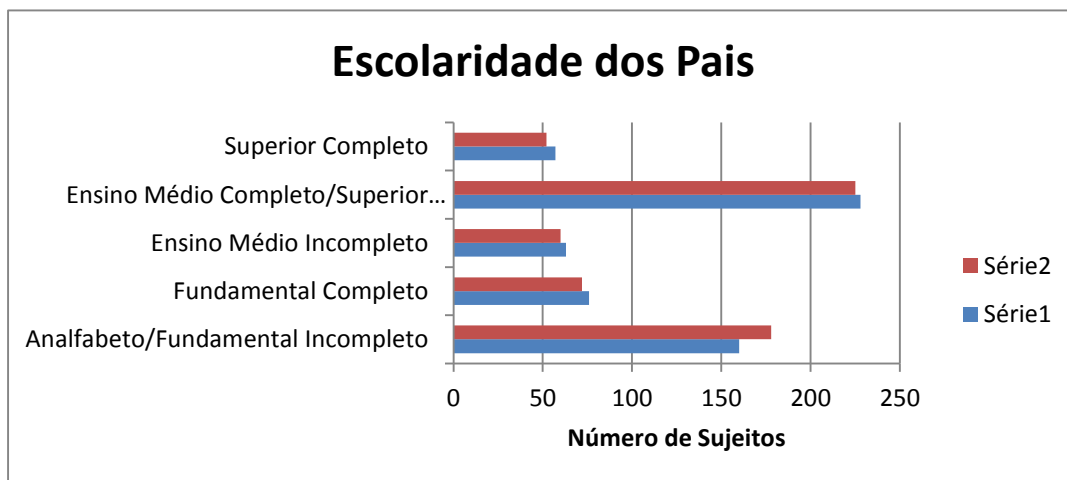
Tabela 5 - Escolaridade da Mãe pelo Critério Brasil

		FREQUÊNCIA	PERCENTUAL	PERCENTUAL VÁLIDO	PERCENTUAL ACUMULADO
Validos	Analfabeto/ Fundamental Incompleto	160	26,3	27,4	27,4
	Fundamental Completo	76	12,5	13,0	40,4
	Ensino Médio Incompleto	63	10,3	10,8	51,2
	Ensino Médio Completo/ Superior Incompleto	228	37,4	39,0	90,2
	Superior Completo	57	9,4	9,8	100,0
	Total	584	95,9	100,0	
Missing		25	4,1		
<b>TOTAL</b>		609	100,0		

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

O gráfico 4 mostra os dados sob a forma de figura.

Gráfico 4 – Escolaridade dos Pais



Fonte: Dados da pesquisa, 2014. Série 1: Escolaridade do Pai; Série 2: Escolaridade da Mãe

#### 4.1.5 Renda Familiar Mensal

A classificação da renda familiar mensal também foi elaborada com base no Critério de Classificação Econômica Brasil, válido a partir de 01/01/2014, elaborado pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP, 2014).

Como pode ser observado na Tabela 6, 28 pessoas não responderam esta questão, perfazendo 581 de respostas válidas. Destes, 29,4% se encaixaram na faixa de renda que vai de R\$ 2001,00 a R\$ 3000,00; 23,3% na faixa de R\$ 1001,00 a R\$ 2.000,00; 20,3% na faixa que vai de R\$ 10.001,00 a R\$ 12.500,00; 12% de R\$ 7.001,00 a R\$ 12.500,00; 5,9% na faixa acima de R\$ 12.500,00; 4,5% na faixa que vai de R\$ 3.001,00 a R\$ 7.000,00 e 4,3% na faixa até R\$ 1.000,00.

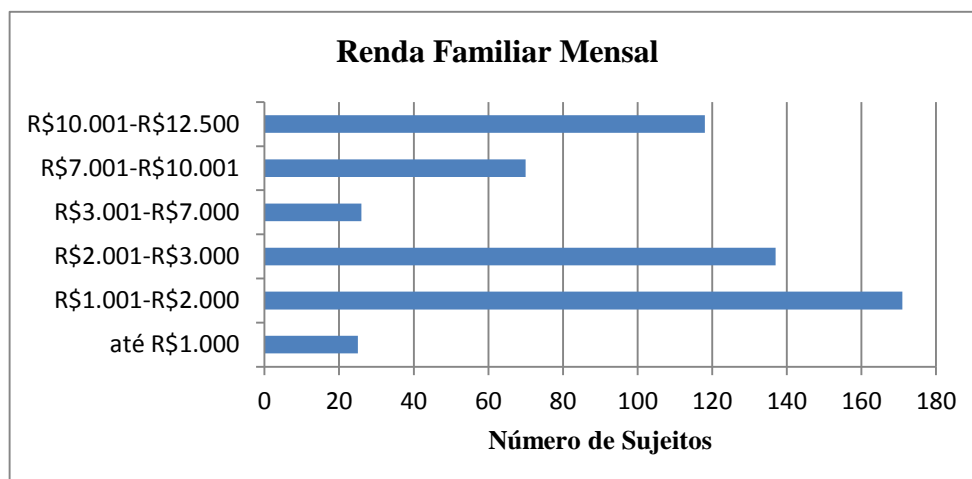
Tabela 6 – Renda pelo Critério Brasil

		FREQUÊNCIA	PERCENTUAL	PERCENTUAL VÁLIDO	PERCENTUAL ACUMULADO
Validos	até R\$1.000	25	4,1	4,3	4,3
	R\$1.001-R\$2.000	171	28,1	29,4	33,7
	R\$2.001-R\$3.000	137	22,5	23,6	57,3
	R\$3.001-R\$7.000	26	4,3	4,5	61,8
	R\$7.001-R\$10.001	70	11,5	12,0	73,8
	R\$10.001-R\$12.500	118	19,4	20,3	94,1
	+ de R\$12.500	34	5,6	5,9	100,0
	Total	581	95,4	100,0	
Missing		28	4,6		
<b>TOTAL</b>		609	100,0		

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

A renda familiar pode ser vista na representação do gráfico 5.

Gráfico 5 – Renda Familiar Mensal



Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

#### 4.1.6 Número de Disciplinas Relacionadas ao Estudo de Finanças

Quanto ao número de disciplinas cursadas relacionadas à Finanças, dos 609 respondentes, 29 deixaram de responder a questão, perfazendo, portanto, 580 questionários válidos. O mínimo foi de uma disciplina e o máximo de 10 disciplinas cursadas, com média de 4,53 disciplinas e desvio de 1,93. Estes dados podem ser observados na Tabela 7.

Tabela 7 – Número de Disciplinas

	N	MINIMO	MAXIMO	MÉDIA	DESVIO-PADRÃO
<b>DISCIPLINAS</b>	580	1	10	4,53	1,93

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Os dados completos podem ser observados na Tabela 8.

Tabela 8 – Número de Disciplinas relacionadas à Finanças

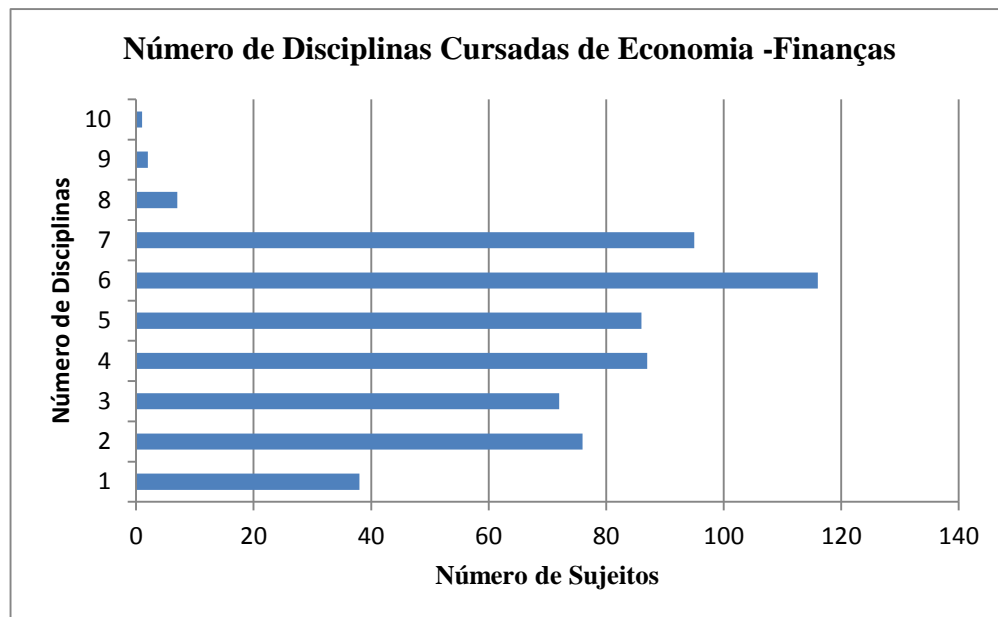
		FREQUÊNCIA	PERCENTUAL	PERCENTUAL VÁLIDO	PERCENTUAL ACUMULADO
Valido	1,00	38	6,2	6,6	6,6
	2,00	76	12,5	13,1	19,7
	3,00	72	11,8	12,4	32,1
	4,00	87	14,3	15,0	47,1
	5,00	86	14,1	14,8	61,9
	6,00	116	19,0	20,0	81,9
	7,00	95	15,6	16,4	98,3
	8,00	7	1,1	1,2	99,5
	9,00	2	,3	,3	99,8
	10,00	1	,2	,2	100,0
	Total	580	95,2	100,0	
<b>MISSING</b>		29	4,8		
<b>TOTAL</b>		609	100,0		

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

O gráfico 6 evidencia, visualmente, os resultados.



Gráfico 6 – Número de Disciplinas relacionadas à Finanças



Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

#### 4.3 ESTATÍSTICA DESCRITIVA DO TESTE DE CONHECIMENTOS FINANCEIROS

Quanto ao teste de conhecimentos financeiros, este abrange as questões numeradas de A1 a A17.

Na Tabela 9, abaixo, estão colocadas cada uma das questões, com número de respondentes que acertaram, e seu respectivo percentual, o número de respondentes que erraram, também com seu respectivo percentual, e o número de questões em branco (“missing”).

Na questão A1, o número de acertos foi de 65, ou 10,7% dos respondentes, sendo que 87,5% responderam de forma equivocada e 1,8% não responderam. A questão A2 teve 155 respostas corretas, 25,5% da amostra, sendo que 424, ou 60,6% erraram e 4,9% não responderam. Na questão A3, 229 respondentes, ou 37,6%, assinalaram a resposta correta e 57,3% responderam de forma incorreta. Trinta e uma pessoas não responderam, havendo, portanto, 5,1% “missings”. Na questão A4, houve 21,8% de acertos, 74,2% de erros e 3,9% “missings”.

Na questão A5, 371 indivíduos, ou 60,9% responderam de forma correta, 212, ou 34,8%, erraram e 4,3% não responderam. A questão A6 teve 56,8% de acertos, 17% de erros e 2,8% de respostas em branco.

A questão A7 foi respondida corretamente por 33% da amostra, sendo que 63,4% responderam de forma incorreta e 3,6% deixaram de responder. A questão A8 teve 29,4% de acertos, 20% de erros e 3,3% dos respondentes a deixaram em branco.

Na questão A9, 35,8% dos sujeitos responderam de forma correta, 25% responderam de forma incorreta e 4,1% deixaram de responder. A questão A10 teve 51,7% de acertos, 45% de erros e 3,3% de omissões. Na questão A11, houve 59,9% de acertos, 36,9% de erros e 3,1% de omissões. A questão A12 contou com 19,9% de acertos, com 76,8% de erros e com 3,3% de omissões.

Duzentos e quarenta e oito respondentes, ou 40,7% responderam a questão A13 de forma correta, 56,2% erraram e 3,1% não responderam. Na questão A14, 48,6% assinalaram a resposta correta, 46,5% erraram e 4,9% se omitiram.

Na questão A15, 14% dos indivíduos acertaram, 82,3% erraram e 3,8% não responderam. Quanto à questão A16, 31% responderam de forma correta, 62,4% responderam de forma incorreta. A pergunta A17 foi respondida corretamente por 72,9% da amostra, 21% responderam de forma incorreta e 6,1% deixaram de responder.

É interessante observar que as questões que tiveram maior índice de acerto foram as questões A5 e A6, indicando que, de alguma forma, os estudantes universitários brasileiros têm boa capacidade de entendimento sobre pagamentos de cartão de crédito e de compras parceladas, talvez por terem que lidar com estas questões de forma frequente.

Tabela 9 –Teste de Conhecimentos Financeiros

Nº	QUESTÃO	ACERTOS	PERCENTUAL	ERROS	PERCENTUAL	MISSING	PERCENTUAL	TOTAL
A1	Suponha que você tivesse R\$ 100,00 em uma conta de poupança, que a taxa de juro fosse 2% ao ano. Depois de 5 anos, quanto você acha que teria nessa conta se tivesse deixado seu dinheiro lá, sem mexer nele?	65	10,7	533	87,5	11	1,8	609
A2	Imagine que a taxa de juro de sua conta poupança é de 1% ao ano e a inflação de 2% ao ano. Depois de um ano, quanto você seria capaz de comprar com o dinheiro dessa conta?	155	25,5	424	69,6	30	4,9	609
A3	Assuma que seu amigo herde R\$ 100.000,00 hoje e que o irmão dele herde R\$ 100.000,00 daqui a 3 anos. Sabe-se que pessoa que herdou o dinheiro hoje manteve o dinheiro aplicado. Quem é mais rico por causa dessa herança?	229	37,6	349	57,3	31	5,1	609
A4	Suponha que em 2014, sua renda dobre e que os preços de todos os bens dobrem também. Em 2014, quanto você conseguirá comprar com sua renda?	133	21,8	452	74,2	24	3,9	609
A5	Suponha que você tem R\$ 1000,00 a pagar em seu cartão crédito, que a taxa de juro anual é de 20%. Se você não pagar nada e não fizer mais despesas no mesmo cartão, a esta taxa, quantos anos irão levar para que esta quantia dobre?	371	60,9	212	34,8	26	4,3	609
A6	Você compra um aparelho que custa R\$ 1.000. Para pagar por este aparelho, você tem as seguintes opções: a) pagar 12 parcelas mensais de R\$ 100 cada; b) Contrair um empréstimo à taxa de juros anual de 20% e pagar R\$ 1.200 daqui a um ano. Qual é a oferta mais vantajosa?	346	56,8	246	40,4	17	2,8	609
A7	Qual afirmação descreve <u>melhor</u> a função principal do mercado de ações?	201	33,0	386	63,4	22	3,6	609
A8	O que acontece se alguém compra a ação da firma B no mercado secundário da Bolsa?	179	29,4	410	67,3	20	3,3	609
A9	Qual afirmação sobre fundos de investimento é correta?	218	35,8	366	60,1	25	4,1	609
A10	O que acontece se alguém compra um título de dívida emitido pela empresa B?	315	51,7	274	45,0	20	3,3	609

continuação da Tabela 9

Nº	QUESTÃO	ACERTOS	PERCENTUAL	ERROS	PERCENTUAL	MISSING	PERCENTUAL	TOTAL
A11	Considerando-se um longo período de tempo (por exemplo, 10 ou 20 anos), qual o ativo que normalmente dá o maior retorno?	365	59,9	225	36,9	19	3,1	609
A12	Normalmente, qual ativo tem maiores oscilações em seus preços ao longo do tempo?	121	19,9	468	76,8	20	3,3	609
A13	Quando um investidor distribui seu dinheiro entre diferentes ativos, em geral, o que acontece com o risco de perder dinheiro?	248	40,7	342	56,2	19	3,1	609
A14	Se você comprar um título do governo que vence em 10 anos, isso significa que você não pode vendê-lo antes do prazo sem incorrer em penalidades.	296	48,6	283	46,5	30	4,9	609
A15	Os investimentos em ações são, normalmente, mais arriscados do que em títulos de renda fixa.	85	14,0	501	82,3	23	3,8	705
A16	Pode-se afirmar que comprar a ação de uma empresa usualmente dá um retorno mais seguro do que entrar num fundo de ações.	189	31,0	380	62,4	40	6,6	609
A17	Se a taxa de juros cai, o que acontece com o preço dos títulos pré-fixados?	444	72,9	128	21,0	37	6,1	609

Fonte: Dados da pesquisa, 2014

### 4.3.1 Atribuição de Pesos e Notas

Para que o conhecimento financeiro dos respondentes pudesse ser melhor avaliado, foram atribuídas notas para classificação do desempenho de cada um dos participantes. No entanto, como nem todas as questões têm o mesmo grau de dificuldade e de aplicabilidade no dia a dia dos sujeitos sociais que participaram da amostra, alguns critérios foram utilizados para a atribuição da nota.

As questões que vão de A1 a A4 são consideradas básicas por Van Rooij, Lusardi e Alessie (2011) e as que vão de A7 a A17 são consideradas avançadas. Como foi explicitado no Capítulo 3 deste trabalho, foram inseridas no questionário duas questões de Lusardi e Tufano (2009), numeradas como A5 e A6, pois, estas referem-se a questões financeiras com que grande parte dos brasileiros têm que lidar: pagamentos de cartão de crédito e de compras parceladas.

Dessa forma, optou-se por aplicar peso “um” às questões que vão de A1 a A4, por sua simplicidade, peso “dois” às questões que vão de A7 a A17, devido ao seu grau de dificuldade, e peso “três” às questões A5 e A6, devido ao seu grau de dificuldade e à sua importância na administração das finanças pessoais no Brasil.

Os pesos foram somados e cada um deles foi ponderado por este somatório. Portanto, as questões de A1 a A4 foram ponderadas por 0,166667, as questões A5 e A6 foram ponderadas por 0,50, e as questões de A7 a A17 foram ponderadas por 0,333333.

As questões corretas foram tabuladas com valor 2 e as incorretas com valor 1, portanto, a nota máxima que o respondente poderia atingir, supondo ter acertado 100% do teste foi de 10,67:  $(8 \times 0,166667) + (4 \times 0,50) + (22 \times 0,333333) = 10,67$ .

Conforme os cálculos do programa estatístico, considerando-se que 484 sujeitos responderam todas as questões do teste de conhecimentos financeiros, a nota média foi de 8,3432, a mínima ficou em 5,97 e a máxima em 10,28, com desvio-padrão de 0,77125 (Tabela 10).

Tabela 10 – Nota Média do Teste de Conhecimentos Financeiros

	N	MÍNIMO	MÁXIMO	MÉDIA	DESVIO-PADRÃO
Conhecimento Financeiro	484	5,97	10,28	8,34	0,77125

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

#### 4.4 ANÁLISE FATORIAL EXPLORATÓRIA

A análise fatorial foi utilizada para a análise dos construtos auto-eficácia financeira, consideração de consequências futuras e estresse financeiro, com dois propósitos: identificar as dimensões subjacentes que representam estes construtos teóricos e reduzir do número de variáveis indicadoras, ou itens do instrumento de pesquisa, em um número condensado de fatores.

Assim como os cálculos estatísticos anteriores, a análise fatorial foi realizada por meio da utilização do pacote estatístico SPSS – Statistical Package for the Social Sciences - versão 18. Os resultados dessa análise são descritos a seguir.

##### 4.4.1 Resultados da Análise exploratória para o Construto Auto-eficácia Financeira Percebida

Como pode ser observado na Tabela 11, nesta fase de análise, para o construto auto-eficácia financeira percebida, foram considerados válidos 583 questionários, ou 95,7% da amostra, sendo que 26 foram excluídos, pois, continham *missings* ou questões não respondidas. O programa exclui os dados com base no método listwise deletion, o qual exclui o respondente caso tenha alguma resposta faltando (SCHLOMER et al., 2010).

Tabela 11 – Resumo do Processamento dos Casos

		N	%
Casos	Válidos	583	95,7
	Excluídos	26	4,3
	Total	609	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

##### 4.4.1.2 Testes KMO e de Bartlett

Tanto o teste KMO como o Bartlett indicaram a adequação dos dados para a realização da análise fatorial.

O resultado do teste KMO foi de 0,882, considerado um resultado muito bom de acordo com Field (2009). Portanto, de acordo com esse teste, a amostra tem uma consistência muito boa, indicando que o tamanho da mesma está adequado ao número de itens que fazem parte do instrumento de pesquisa utilizado para medir o construto auto-eficácia financeira

percebida. O resultado indica também que a proporção da variância dos dados que pode ser considerada comum a todas as variáveis indicadoras é elevada, ou seja, que pode ser atribuída a um fator comum.

Quanto ao teste de Bartlett, ele foi significativo, com Qui-quadrado 2.128,867 (sig < 0,05), indicando que a matriz de correlação indica correlações significativas entre pelo menos algumas das variáveis, ou seja, os itens (questões) têm relação entre si, sendo, portanto, consistentes para a mensuração do construto.

Os resultados estão sintetizados na Tabela 12.

Os resultados encontrados por Gilligan (2012) ao aplicar a mesma escala para os estudantes universitários americanos foram de 0,912 para o teste KMO e sig< 0,05 para o teste Bartlett, com Qui-quadrado de 2368,00. Pode-se dizer que os resultados foram semelhantes na aplicação da escala para a amostra de estudantes americanos analisada por Gilligan (2012) e para a amostra de estudantes e brasileiros utilizada neste estudo.

Tabela 12 - KMO e Teste de Bartlett

Kaiser-Meyer-Olkin – Medida de Adequação da Amostra		0,882
Teste de Esfericidade de Bartlett	Qui-quadrado	2128,867
	DF (grau de liberdade)	21
	Sig.	0,000

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

#### 4.4.1.3 Variância Total Explicada, Matriz Fatorial e Alpha de Cronbach

A extração de fatores foi realizada pelo método *Principal Axis Factoring*. Foi extraído um único fator e os sete itens foram considerados importantes para a explicação do construto. A variância total explicada pelos itens da escala foi de 54,344%, ou seja, os itens, em conjunto, explicam mais de 50% do construto auto-eficácia financeira percebida. Ver Tabela 13.

No estudo de Gilligan (2012), o resultado da variância total explicada foi menor, tendo ficado em 49,10%.

Tabela 13 – Variância Total Explicada

FATOR	AUTOVALORES INICIAIS			SOMA DE EXTRAÇÃO DE CARGAS AO QUADRADO		
	TOTAL	% DE VARIÂNCIA	% ACUMULADO	TOTAL	% DE VARIÂNCIA	% ACUMULADO
1	4,245	60,641	60,641	3,804	54,344	54,344
2	0,742	10,599	71,240			
3	0,627	8,951	80,191			
4	0,491	7,018	87,209			
5	0,344	4,918	92,127			
6	0,289	4,135	96,262			
7	0,262	3,738	100			

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Método de Extração: *Principal Axis Factoring*.

Na tabela 14, podem ser observadas as cargas fatoriais, as quais representam a importância de cada um dos indicadores na explicação do construto. Essas cargas ficaram entre 0,624 e 0,829, indicando resultados satisfatórios, uma vez que, segundo os padrões estatísticos, um fator é aceitável se sua carga estiver acima de 0,40.

Tabela 14 - Matriz Fatorial

ITENS	CARGAS FATORIAIS
	1
B1	0,648
B2	0,624
B3	0,726
B4	0,829
B5	0,749
B6	0,788
B7	0,775

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Como pode ser observado na Tabela 14, o item B4, descrito pela afirmação “graças à minha desenvoltura, sei como lidar com situações financeiras imprevistas” teve a maior carga fatorial, 0,829, indicando sua maior contribuição para a explicação do construto auto-eficácia financeira percebida. O segundo item mais importante foi o B6, representado pela afirmação “eu consigo me manter calmo quando enfrento dificuldades financeiras, porque posso confiar nas minhas habilidades para lidar com elas”, com carga fatorial de 0,788. O terceiro item mais importante, com carga de 0,775 foi o item B7, descrito pela afirmação “quando me confronto com problemas financeiros, em geral, consigo encontrar várias soluções para resolvê-los”. O quarto item em ordem de importância foi o B5, com carga de 0,749, o qual é representado pela afirmação “eu sou capaz de resolver a maioria dos problemas financeiros se fizer o



esforço necessário para isso”. O item B3, “tenho confiança de que, se necessário, eu poderia lidar de forma satisfatória com eventos financeiros inesperados” é o quinto mais importante, com carga fatorial de 0,726. O item B1, representado pela afirmação “sempre consigo dar um jeito de resolver problemas financeiros difíceis, se eu fizer o esforço necessário”, teve carga fatorial de 0,648, seguido pelo B2, “é fácil persistir em meus objetivos e realizá-los, independentemente da minha situação financeira”, com carga fatorial de 0,648.

Em Gilligan (2012), as cargas fatoriais ficaram entre 0,603 e 0,773. O item com a menor carga fatorial foi aquele representado pela afirmação que, em Português, foi representada por “é fácil persistir em meus objetivos e realizá-los, independentemente da minha situação financeira”. Ou seja, o item de menor carga fatorial foi o mesmo obtido na presente pesquisa. Quanto ao item de maior carga fatorial encontrado na pesquisa de Gilligan (2012) foi aquele representado pela afirmação “quando me confronto com problemas financeiros, em geral, consigo encontrar várias soluções para resolvê-los”, o qual, neste trabalho, representou a quarta carga fatorial mais elevada.

Quanto ao valor do Alpha de Cronbach, no presente estudo, o resultado foi de 0,890, indicando uma boa consistência dos itens para explicação do construto auto-eficácia, ou seja, que os itens da escala têm alta inter-correlação (Tabela 15). Em Gilligan (2012), o valor do Alpha de Cronbach ficou em 0,884.

Tabela 15 – Estatísticas de Confiabilidade

ALPHA DE CRONBACH	NÚMERO DE ITENS
0,890	7

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

#### 4.4.2 Resultados da Análise exploratória para o construto Considerações de Consequências Futuras

Para o construto Consideração de Consequências Futuras, foram considerados válidos 568 questionários válidos, ou 93,3% da amostra, sendo que 41, ou 6,7%, foram excluídos, com base no método *listwise deletion*, pois, continham *missings* (Tabela 16).

Tabela 16 – Resumo do Processamento dos Casos

		NÚMERO	%
<b>Casos</b>	Validos	568	93,3
	Excluídos	41	6,7
	Total	609	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

#### 4.4.2.1 Testes KMO e de Bartlett

A análise fatorial foi conduzida, por meio do método *Principal Axis Factoring*, utilizando-se os dez itens que fizeram parte da escala, o que resultou na identificação de dois fatores, um deles indicando preocupações com o bem-estar imediato e outro indicando preocupações com o bem-estar futuro.

O resultado do teste KMO foi de 0,772 para o construto Consideração de Consequências Futuras e o teste de Bartlett apresentou o resultado Qui-quadrado de 1633,6911 (significância  $< 0,05$ ). Estes resultados podem ser observados no Tabela 17.

Tabela 17–KMO e Teste de Bartlett

Kaiser-Meyer-Olkin – Medida de Adequação da Amostra		0,772
Teste de Esfericidade de Bartlett	Qui-quadrado	1633,69
	DF (grau de liberdade)	28
	Sig.	0,000

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Gilligan (2012) também encontrou dois fatores ao aplicar a análise fatorial ao construto, porém, como seus resultados não foram considerados satisfatórios, ela fez várias tentativas e acabou por ficar apenas com um fator.

#### 4.4.2.2 Variância Total Explicada, Matriz Fatorial e Alpha de Cronbach

De acordo com Costa (2006), quando mais de um fator é encontrado, como no caso deste construto, para facilitar a interpretação dos fatores, a solução inicial deve ser rotacionada. Há duas formas de procedimento da rotação da matriz: a rotação ortogonal (rotação Varimax), que mantém os fatores não correlacionados e a rotação oblíqua, que torna os fatores correlacionados entre si. No presente trabalho, foi utilizada a rotação Varimax. A rotação permite identificar fatores que possuem variáveis que tenham alta correlação entre si e outros com baixa correlação. Os resultados mais importantes que emergem da rotação são quais e quantos fatores foram extraídos pela análise e quais variáveis originais fazem parte de cada um dos fatores (COSTA, 2006).

Os resultados aqui obtidos foram os seguintes: os itens C5, “minha conveniência é um fator considerável tanto nas minhas decisões como nas minhas ações”, e C6, “estou disposto a sacrificar minha felicidade ou bem-estar imediatos para alcançar determinados resultados futuros” saíram da análise. O item C6 saiu porque a sua carga fatorial ficou abaixo de 0,4,

indicando que a porcentagem da variância total explicada por esse item é muito pequena, portanto, sua participação para explicação do construto é muito baixa. Já o item C5 teve peso nos dois fatores encontrados, demonstrando que os respondentes podem não ter entendido corretamente o sentido da pergunta.

Os resultados foram condizentes com o conteúdo dos itens, uma vez que os dois fatores encontrados indicaram uma divisão entre os itens que davam ênfase à preocupação com o bem-estar presente e os itens que davam ênfase à preocupação com o bem-estar futuro, portanto, o Fator 1 foi denominado de “bem-estar presente” e o Fator 2 de “bem-estar futuro”.

O Fator 1, foi composto pelos itens C3, “eu apenas me dedico a resolver minhas preocupações imediatas, imaginando que o futuro tomará conta de si mesmo”; C4, “eu me comporto levando em conta apenas os resultados imediatos das minhas ações (dias ou semanas)”; C8, “Geralmente, eu ignoro os alertas sobre possíveis problemas futuros, porque acredito que os problemas se resolverão antes que possam se tornar motivo de estresse excessivo”; C9, “Acredito que é desnecessário sacrificar-se agora, uma vez que se pode lidar com resultados futuros num momento posterior”; e C10, “eu apenas tomo ação para satisfazer minhas preocupações imediatas, imaginando que tomarei conta de problemas futuros em datas posteriores”.

O Fator 2 foi composto pelos C1, “eu planejo como as coisas deveriam ser no futuro e tento influenciá-las com meu comportamento do dia-a-dia”; C2, “frequentemente, eu me dedico a um comportamento em particular, com a intenção de conseguir resultados que podem acontecer apenas daqui a vários anos”; e C7 “acredito que alertas sobre potenciais resultados negativos devem ser levados a sério, mesmo se este potencial resultado negativo possa ocorrer apenas daqui a muitos anos”.

Como pode ser observado na Tabela 18, o Fator 1 explica 34,67% e o Fator 2 explica 17,14% da variância do construto Consideração de Consequências Futuras. Conjuntamente, os fatores explicam 51,81% da variância do construto.

Tabela 18 – Variância Total Explicada

FATOR	AUTO-VALORES INICIAIS			SOMA DOS QUADRADOS DAS CARGAS ROTACIONAIS		
	TOTAL	% DA VARIÂNCIA	% ACUMULADO	TOTAL	% DE VARIÂNCIA	% ACUMULADO
1	3,220	40,246	40,246	2,774	34,673	34,673
2	1,836	22,953	63,198	1,371	17,138	51,811
3	0,784	9,802	73,001			
4	0,657	8,217	81,218			
5	0,480	5,995	87,213			
6	0,407	5,086	92,299			
7	0,356	4,449	96,748			
8	0,260	3,252	100			

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Método de Extração: *Principal Axis Factoring*.

Na Tabela 19, podem ser observadas as cargas fatoriais de cada um dos itens que permaneceram na análise. As cargas fatoriais ficaram entre 0,687 e 0,799 para o Fator 1 e, para o Fator 2, ficaram entre 0,418 e 0,802, indicando resultados satisfatórios, uma vez que, segundo os padrões estatísticos, um fator é aceitável se sua carga estiver acima de 0,40. Para o Fator 1, o item com maior carga fatorial foi o C4, com 0,799, o segundo item com maior carga foi o C10, com 0,798, o terceiro foi o C3, com 0,739, o quarto foi o C9, com 0,692 e o quinto foi o C8, com 0,687. Quanto ao Fator 2, o item com maior carga fatorial foi o C2, com 0,802, seguido pelo item C1, com 0,742 e, finalmente, pelo C7, com carga fatorial de 0,418.

Tabela 19– Matriz Fatorial

	FATOR	
	1	2
C1		0,742
C2		0,802
C3	0,739	
C4	0,799	
C7		0,418
C8	0,687	
C9	0,692	
C10	0,798	

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Método de Extração: *Principal Axis Factoring*.

Método de Rotação: Varimax com Kaiser Normalization

Gilligan (2012), ao aplicar a análise fatorial ao construto Consideração de Consequências Futuras para alunos universitários americanos, também havia chegado a dois fatores, o primeiro fator, orientado às preocupações imediatas, incluía os itens C3, C4, C5, C8, C9 e C10, e o segundo fator, orientado a preocupações com o futuro, incluía os itens C1, C2, C6 e C7. Os resultados obtidos com essa análise foram: 0,816 para o teste KMO; para o

teste Bartlett, o Qui-quadrado foi de 1409,240. As cargas fatoriais obtidas para o fator 1 foram de 0,407 a 0,712 e para o fator 2 foram de 0,393 a 0,547.

Como as cargas fatoriais obtidas para o fator 2 ficaram baixas, posteriormente, Gilligan (2012) rodou a análise fatorial com apenas o fator 1, voltado às preocupações imediatas. Os resultados foram: KMO de 0,809, Qui-quadrado de 1021,798, a variância explicada pelo fator foi de 38,1% e as cargas fatoriais de 0,350 a 0,781. Como o item com menor carga foi o C5, “minha conveniência é um fator considerável tanto nas minhas decisões como nas minhas ações”, aquela autora o excluiu da análise, ficando apenas com C3, C4, C8, C9 e C10. Os resultados obtidos foram: KMO de 0,794, Qui-quadrado de 937,251; a variância do construto explicada pelo fator foi de 43,3% e as cargas fatoriais encontradas para esse fator foram de 0,552 a 0,782, com Alpha de Cronbach de 0,787.

Gilligan (2012) rodou ainda mais uma análise fatorial, considerando apenas os quatro itens relacionados a preocupações futuras (C1, C2, C6 e C7) e obteve os seguintes resultados: KMO de 0,653, Qui-quadrado de 209,523, a variância explicada pelo fator foi de 24,4%, as cargas fatoriais foram de 0,419 a 0,575 e o Alpha de Cronbach foi de 0,547. Diante dos resultados obtidos, aquela autora optou por selecionar apenas o Fator1 (preocupações imediatas), sem o item C5, para incluir em sua análise, pois, permitiu chegar melhores resultados.

#### 4.4.2.3 Análise Individual dos Fatores de Consideração de Consequências Futuras

No presente trabalho, após ter-se verificado a existência de dois fatores, bem-imediato e bem-estar futuro, buscou-se analisar cada um individualmente, assim como Gilligan (2012).

Este passo foi realizado tanto para efeito de comparação com os resultados obtidos por Gilligan (2012) como para verificar a unidimensionalidade de cada um dos fatores, ou seja, para verificar se cada fator mede, de fato, aquilo que está se propondo a medir.

##### 4.4.2.3.1 Análise do Fator 1 – Bem estar imediato

Na análise do fator 1, que representa o foco no bem-estar imediato, os resultados obtidos foram satisfatórios. O KMO foi de 0,826 e o Teste de Bartlett teve significância  $< 0,05$ , com Qui-quadrado de 1308,541. A variância total explicada pelo fator 1 foi de 55,613% e as cargas fatoriais foram de 0,686, para o item C7, a 0,796, para o item C4. O valor do

Alpha de Cronbach foi de 0,861. Os resultados podem ser observados, respectivamente, nas Tabelas 20, 21, 22 e 23.

Tabela 20 – KMO e Teste de Bartlett

Kaiser-Meyer-Olkin Medida de Adequação da Amostra		0,826
Teste de Esfericidade de Bartlett	Qui-Quadrado	1308,541
	DF (graus de liberdade)	10
	Sig.	0,000

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

A seguir, a Análise do Fator 1 – Bem estar imediato- Variância Total Explicada.

Tabela 21 – Variância Total Explicada

Fator		Autovalores iniciais			Soma dos quadrados das cargas rotacionais		
		Total	% Acumulado	% Acumulado	Total	% da Variância	% Acumulado
dimension0	1	3,217	64,348	64,348	2,781	55,613	55,613
	2	0,68	13,609	77,957			
	3	0,463	9,257	87,213			
	4	0,371	7,415	94,629			
	5	0,269	5,371	100			

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Método de Extração: *Principal Axis Factoring*.

Na sequência, a Análise do Fator 1 – Bem estar imediato –Matriz Fatorial.

Tabela 22 – Matriz Fatorial

	<b>FATOR</b>
	<b>1</b>
C3	0,743
C4	0,796
C8	0,686
C9	0,697
C10	0,799

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Método de Extração: *Principal Axis Factoring*.

A seguir, a Análise do Fator 1 – Bem estar imediato –sob a forma de Estatísticas de Confiabilidade.

Tabela 23 – Estatísticas de Confiabilidade

<b>ALPHA DE CRONBACH</b>	<b>NÚMERO DE ITENS</b>
0,861	5

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

#### 4.4.2.3.2 Análise do Fator 2 – Bem estar futuro

Na análise individual do Fator 2, cujo foco o bem-estar futuro, a primeira tentativa foi rodar com os três itens que o compunham, C1, C2 e C7. Os resultados foram: KMO de 0,608, Teste de Bartlett com significância abaixo de 0,05 e Qui-quadrado de 339,895. A variância total explicada foi de 46,004%, e as cargas fatoriais foram de 0,417 a 0,813 (Tabelas 24, 25 e 26).

Tabela 24– KMO e Teste de Bartlett

Kaiser-Meyer-Olkin- Medida de adequação da amostra.		,608
Teste de Esfericidade de Bartlett	Qui-quadrado	339,895
	DF (graus de liberdade)	3
	Sig.	0,000

Fonte: Dados da pesquisa, 2014

Na sequência, segue a análise individual do Fator 2, cujo foco é o bem-estar futuro – Variância Total Explicada.

Tabela 25 – Variância Total Explicada

Fator		AUTOVALORES INICIAIS			SOMA DOS QUADRADOS DAS CARGAS ROTACIONAIS		
		Total	% da Variância	% Acumulado	Total	% da Variância	% Acumulado
	1	1,848	61,589	61,589	1,38	46,004	46,004
	2	0,754	25,134	86,722			
	3	0,398	13,278	100			

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Método de Extração: *Principal Axis Factoring*.

A tabela 26, abaixo, mostra as cargas fatoriais do Fator 1.

Tabela 26 – Matriz Fatorial

	<b>FATOR</b>
	<b>1</b>
C1	0,738
C2	0,813
C7	0,417

Fonte: Dados da pesquisa, 2014

Como a variância total explicada por esse fator ficou abaixo de 50% e o item C7 teve carga fatorial baixa, 0,417, foi feita uma segunda tentativa, em que optou-se por excluir o item C7 da análise.

Nessa nova análise, pôde-se observar que a variância explicada subiu para 60,12%, porém o valor de KMO ficou abaixo de 0,60, portanto, o fator 2 - bem estar futuro - foi retirado para realizar a análise de regressão, que é a próxima etapa da análise dos dados.

A Tabela 27 mostra os resultados de KMO e Bartlett.

Tabela 27 – KMO e Teste de Bartlett

Kaiser-Meyer-Olkin Media de Adequação da Amostra.		0,500
Teste de Esfericidade de Bartlett	Qui-Quadrado	263,243
	DF (graus de liberdade)	1
	Sig.	0,000

Fonte: Dados da pesquisa, 2014

A Tabela 28 mostra a variância total explicada pelo Fator 1.

Tabela 28 - Variância Total Explicada

FATOR		AUTOVALORES INICIAIS			SOMA DOS QUADRADOS DAS CARGAS ROTACIONAIS		
		Total	% da Variância	% Acumulado	Total	% da Variância	% Acumulado
	1	1,602	80,109	80,109	1,202	60,124	60,124
	2	0,398	19,891	100			

Fonte: Dados da pesquisa, 2014

Método de Extração: *Principal Axis Factoring*.

Apesar do construto Consideração de Consequências Futuras ter sido associado a dois fatores, bem-estar imediato e bem-estar futuro, diante dos resultados de todas as análises fatoriais realizadas, concluiu-se que o fator bem-estar futuro não demonstrou consistência aos dados. Além disso, esse fator foi composto de apenas dois itens, o que não é recomendado. De acordo com Costello e Osborne (2005), não é recomendável que um fator tenha menos do que três itens. Dessa forma, somente o fator bem-estar imediato foi selecionado para representar o construto.

O resultado obtido aqui para a análise do construto Consideração de Consequências Futuras é condizente com o alcançado por Petrocelli (2006) que chegou à conclusão que deveria ser utilizada uma versão mais curta para o construto, considerando-se apenas os itens que davam ênfase às preocupações presentes, uma vez que estes tiveram maior carga fatorial. Rappange et al. (2009) também encontraram resultado semelhante, em uma pesquisa realizada



com 2.006 adolescentes. Estes autores também reportaram que, dadas as cargas fatoriais apresentadas, seria mais apropriado levar em conta, para representação do construto apenas os itens relativos às preocupações presentes.

Como já observado anteriormente, Gilligan (2012), também optou por selecionar apenas o fator relacionado às preocupações imediatas para fazer parte de sua análise.

#### 4.4.3 Resultados da Análise Exploratória para o Construto Estresse Financeiro

Também para o construto Estresse Financeiro, a análise fatorial foi conduzida por meio do método *Principal Axis Factoring*, utilizando-se os doze itens que fizeram parte da escala, o que resultou na identificação de dois fatores.

Foram considerados válidos 567 questionários válidos, ou 93,1% da amostra, sendo que 42, ou 6,9%, foram excluídos, com base no método *list wise deletion*, pois, continham *missings* (Tabela 29).

Tabela 29 – Resumo do Processamento dos casos

		N	%
Casos	Validos	567	93,1
	Excluídos	42	6,9
	Total	609	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2014

##### 4.4.3.1 Testes KMO e de Bartlett

A análise fatorial foi conduzida por meio do método *Principal Axis Factoring*, utilizando-se os doze itens que fizeram parte da escala, o resultando na identificação de dois fatores.

O resultado do teste KMO foi de 0,887 para o construto Consideração de Consequências Futuras e o teste de Bartlett apresentou o resultado Qui-quadrado de 2739,517, com significância menor do que 0,05. Estes resultados podem ser observados na Tabela 30.

Tabela 30 – KMO e Teste de Bartlett

Kaiser-Meyer-Olkin – Medida de Adequação da Amostra		0,887
Teste de Esfericidade de Bartlett	Qui-quadrado	2739,517
	DF (grau de liberdade)	45
	Sig.	0,000

Fonte: Dados da pesquisa, 2014

#### 4.4.3.2 Variância Total Explicada, Matriz Fatorial e Alpha de Cronbach

Foram formados dois fatores. O Fator 1 agrupou os itens relacionados a questões do dia a dia, que representam as preocupações com gastos corriqueiros, ou que podem ocorrer com certa frequência. O Fator 1 foi denominado de “Eventos frequentes”. O Fator 2 agrupou os itens relacionados com o estresse gerado por preocupações ocasionais, quer sejam relativos aos gastos, quer sejam relativas aos rendimentos. Este fator foi denominado de “Eventos ocasionais”.

Os itens D1, “pagamentos em atraso” e D6 “saber que ganha menos do que a maioria de seus pares (colegas, amigos ou parentes)” foram excluídos, porque tiveram peso tanto no fator 1 como no fator 2. Os respondentes parecem não ter conseguido definir se estes dois itens representavam preocupações corriqueiras ou ocasionais.

O Fator 1, “Eventos frequentes”, foi formado pelos itens D2, “não ter dinheiro guardado para emergências (em conta poupança ou outros investimentos)”; D3, “viver na expectativa do recebimento do salário”; D5, “o dinheiro que ganha mal é suficiente para cobrir as despesas”; D7, “ter dívidas de alto valor”; e D8, “não ganhar o suficiente para cobrir despesas inesperadas”.

O Fator 2, “Eventos ocasionais”, foi formado pelos itens: D4, “não ter emprego fixo ou recebimentos previsíveis” (receitas ocasionais); D9, “empréstimos com altas taxas de juros”(o respondente pode ter associado este item a eventos ocasionais, pois, caso precise tomar um empréstimo inesperadamente, ele pode ser levado a pagar juros mais elevados); D10, “despesas com festas e ocasiões especiais” (como Natal, casamento ou outras festas ocasionais); D11, “precisar pedir dinheiro emprestado de familiares e amigos” (em caso de uma eventualidade); e D12 (“pagamentos de impostos”. Este item também pode ser considerado como eventual no Brasil, pois, fica mais explícito no caso de imposto de renda anual.

Como pode ser observado na Tabela 31, os dois fatores em conjunto explicam 52,885% da variância do construto. O Fator 1 explica 26,924% e o Fator 2 explica 25,962% da variância do construto Estresse Financeiro.

Tabela 31 – Variância Total Explicada

FATOR	AUTOVALORES INICIAIS			SOMA DOS QUADRADOS DAS CARGAS ROTACIONAIS		
	Total	% da Variância	% Acumulado	Total	% da Variância	% Acumulado
1	5,101	51,005	51,005	2,692	26,924	26,924
2	1,065	10,653	61,658	2,596	25,962	52,885
3	0,759	7,590	69,248			
4	0,660	6,603	75,851			
5	0,573	5,727	81,578			
6	0,497	4,973	86,551			
7	0,432	4,316	90,867			
8	0,405	4,048	94,915			
9	0,346	3,456	98,371			
10	0,163	1,629	100			

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Para o Fator 1, as seguintes cargas fatoriais obtidas foram de 0,540 a 0,726. O item D9 teve a maior carga fatorial, 0,726; o item D11 teve a carga de 0,70; o D10 teve a carga de 0,634; D12 obteve a carga fatorial de 0,567; e D4 obteve a carga de 0,540. As cargas fatoriais do Fator 2 foram de 0,504 a 0,856. O item D7 obteve a maior carga fatorial; D8 ficou com a segunda maior carga, 0,765; D2 ficou com a carga de 0,573; D3 com 0,534 e D5 com 0,504. Os resultados são apresentados na Tabela 32.

Tabela 32 – Matriz Fatorial

	FATOR	
	1	2
D2		0,573
D3		0,534
D4	0,540	
D5		0,504
D7		0,856
D8		0,765
D9	0,726	
D10	0,634	
D11	0,701	
D12	0,567	

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Método de Extração: *Principal Axis Factoring*.

Método de Rotação: Varimax com Kaiser Normalization

Gilligan (2012) menciona ter aplicado a análise fatorial confirmatória e ter encontrado dois fatores o construto, porém, ela não apresentou esses resultados nem, tampouco, demonstrou os resultados de uma análise exploratória de todos os itens. Após ter afirmado obter dois fatores pela análise confirmatória, ela prosseguiu rodando duas análises fatoriais exploratórias separadas para cada fator, uma delas considerando apenas o fator 1, “estresse

relacionado a gastos” (*expense related*) e outra análise considerando o fator 2, “estresse relacionado a dívidas” (*debt related*).

Os resultados obtidos por Gilligan (2012) foram: na análise fatorial rodada para o Fator 1, que incluiu os itens D2, D3, D4, D5, D6 e D8, o teste KMO apresentou o resultado de 0,863; para o teste Bartlett, o Qui-quadrado foi de 2244,856. O fator explicou 50% da variância do construto e as cargas fatoriais foram de 0,523 a 0,866. Para a análise rodada considerando apenas o Fator 2 (composto por D1, D7, D9, mais o item omitido na presente pesquisa, relacionado ao score de crédito), Gilligan (2012) obteve KMO de 0,736 e Qui-quadrado de 971,651. A variância do construto explicada pelo fator foi de 52,3% e as cargas fatoriais foram de 0,646 a 0,820. Dois itens foram excluídos da análise, o item D10 e o D12, pois tiveram baixas cargas fatoriais.

De qualquer forma, os dois fatores encontrados por aquela autora indicam que os estudantes americanos conseguem diferenciar o estresse relacionado a despesas frequentes e a dívidas, enquanto os fatores de estresse para os estudantes brasileiros dividiram-se em eventos frequentes e eventos ocasionais.

#### 4.4.3.3 Análise Individual dos Fatores de Estresse Financeiro

No caso da análise do construto estresse financeiro, após a identificação da existência de dois fatores, estresse com eventos frequentes e estresse com eventos ocasionais, buscou-se analisar cada um individualmente, da mesma forma que Gilligan(2012).

A análise individual foi realizada tanto com o objetivo de comparação posterior com os resultados obtidos por Gilligan (2012), como para verificar a unidimensionalidade de cada um dos fatores.

##### 4.4.3.3.1 Análise Individual do Fator Eventos Frequentes

Na análise do fator 1, que representa o estresse com eventos frequentes, os resultados obtidos foram satisfatórios. O KMO foi de 0,791 e o Teste de Bartlett teve significância  $< 0,05$ , com Qui-quadrado de 1408,616, como pode ser observado no Tabela 33.

Tabela 33 - KMO e Teste de Bartlett

Kaiser-Meyer-Olkin Medida de Adequação da Amostra.		0,791
Teste de Esfericidade de Bartlett	Qui-Quadrado	1408,616
	DF (graus de liberdade)	10
	Sig.	0,000

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

A variância total explicada pelo fator 1 foi de 54,735% . Este resultado pode ser visualizado no Tabela 34.

Tabela 34 – Variância Total Explicada

FATOR	AUTOVALORES INICIAIS			SOMA DOS QUADRADOS DAS CARGAS ROTACIONAIS		
	Total	% da Variância	% Acumulado	Total	% da Variância	% Acumulado
1	3,170	63,390	63,390	2,737	54,735	54,735
2	0,729	14,581	77,972			
3	0,501	10,022	87,994			
4	0,428	8,560	96,554			
5	0,172	3,446	100,000			

Fonte: Dados da pesquisa, 2014

Método de Extração: *Principal Axis Factoring*.

Quanto às cargas fatoriais, estas foram de 0,633 (para o item D3) a 0,850 (para o item D7), conforme o Tabela 35.

Tabela 35 - Matriz Fatorial

	FATOR
	1
D2	0,715
D3	0,633
D5	0,679
D7	0,850
D8	0,801

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

#### 4.1.3.3.2 Análise Individual do Fator Eventos Ocasionais

Na análise do fator 2, estresse com eventos ocasionais, os resultados obtidos foram: O KMO de 0,844; o Teste de Bartlett com significância  $< 0,05$  e Qui-quadrado de 938,687.

A variância total explicada pelo fator 2, no entanto, ficou em 48,929 e as cargas fatoriais foram de 0,605, para o item D4, a 0,811, para o item D9, conforme os resultados expostos nas Tabelas 36, 37 e 38.

Como o fator 2 apresentou variância explicada menor do que 50%, uma nova análise foi rodada, retirando-se o item D4 (não ter emprego fixo ou recebimentos previsíveis), que teve a carga fatorial mais baixa.

Tabela 36 – KMO e Teste de Bartlett

Kaiser-Meyer-Olkin Medida de Adequação da Amostra.		,844
Teste de Esfericidade de Bartlett	Qui-Quadrado	938,687
	DF (graus de liberdade)	10
	Sig.	,000

Fonte: Dados da pesquisa, 2014

Tabela 37 – Variância Total Explicada

FATOR	AUTOVALORES INICIAIS			SOMA DOS QUADRADOS DAS CARGAS ROTACIONAIS		
	Total	% da Variância	% Acumulado	Total	% da Variância	% Acumulado
1	2,940	58,808	58,808	2,446	48,929	48,929
2	0,636	12,730	71,538			
30	0,571	11,412	82,949			
4	0,472	9,434	92,383			
5	0,381	7,617	100,000			

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Método de Extração: *Principal Axis Factoring*.

Tabela 38 – Matriz Fatorial

	FATOR
	1
D4	0,605
D9	0,811
D10	0,689
D11	0,732
D12	0,642

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Na nova análise realizada, sem incluir o item D4, o resultado do KMO foi de 0,796, o teste de Bartlett teve significância menor do que 0,05, com Qui-quadrado de 733,173, e a variância explicada foi para 51,869%. As cargas fatoriais foram de 0,629 a 0,797.

A Tabela 39 mostra o resultado para o KMO e teste de Bartlett.

Tabela 39 – KMO e Teste de Bartlett

Kaiser-Meyer-Olkin Medida de Adequação da amostra.		,796
Bartlett's Test of Sphericity	Qui-Quadrado	733,173
	DF (graus de liberdade)	6
	Sig.	0,000

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

A variância total explicada pode ser visualizada na Tabela 40.

Tabela 40 – Variância Total Explicada

FATOR	AUTOVALORES INICIAIS			SOMA DOS QUADRADOS DAS CARGAS ROTACIONAIS		
	Total	% da Variância	% Acumulado	Total	% da Variância	% Acumulado
1	2,545	63,635	63,635	2,075	51,869	51,869
2	0,581	14,526	78,161			
3	0,476	11,892	90,053			
4	0,398	9,947	100,000			

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Método de extração: *Principal Axis Factoring*.

Finalmente, as cargas fatoriais estão expostas na Tabela 41.

Tabela 41 – Matriz Fatorial

	FATOR
	1
D9	0,797
D10	0,711
D11	0,734
D12	0,629

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

O Alpha de Cronbach para o Fator 1 foi de 0,854 e para o Fator 2 foi de 0,823. Os dois foram estatisticamente aceitáveis, de acordo com Hair et al (2005). Os resultados estão no Tabela 42.

Tabela 42 – Estatísticas de Confiabilidade

FATOR 1		FATOR 2	
Alpha de Cronbach	Número de Itens	Alpha de Cronbach	Número de Itens
0,854	5	0,808	4

Fonte: Dados da pesquisa, 2014

Apesar de os resultados terem sido satisfatórios com a aplicação das análises fatoriais individuais para cada fator, ao rodar a análise fatorial separadamente, existe o risco de multicolinearidade, porém, a análise fatorial rodada conjuntamente para os dois fatores garante que os fatores sejam não correlacionados, o que é desejável para a próxima etapa da análise, a regressão.

Portanto, para análise da regressão, foram utilizados os dois fatores resultantes da mesma análise fatorial, ao invés de serem utilizados aqueles resultantes das análises individuais.

#### 4.5 CÁLCULO DA REGRESSÃO MÚLTIPLA HIERÁRQUICA

Finalmente, foi aplicada aos dados a regressão múltipla hierárquica, para que fosse determinada a contribuição de cada uma das variáveis independentes na nota do teste de conhecimentos financeiros, representativo do nível de educação financeira dos sujeitos sociais.

Para que fosse identificada qual variável seria a mais importante para a explicação da variável conhecimento financeiro, foram verificados os valores dos Betas padronizados.

Conforme explicitado no Capítulo 3 do presente trabalho, foi utilizado aqui o método da regressão hierárquica, com a separação das variáveis independentes em blocos, os quais foram sendo acrescentados um a um, para que fosse possível avaliar o seu respectivo efeito para explicação da variável dependente. O bloco um foi composto pelo gênero; o bloco dois foi composto pelo nível de educação do pai, nível de educação da mãe e pela renda familiar; o bloco três foi composto pelo número de disciplinas cursadas relativas a finanças; o bloco quatro foi composto pela auto-eficácia percebida; o bloco cinco representa os fatores originados pelo construto consideração de consequências futuras; e o bloco seis os fatores originados do construto ‘estresse financeiro’.

Os resultados da regressão hierárquica são apresentados na Tabela 43.

##### 4.5.1 Modelo 1: Gênero

A primeira regressão foi calculada apenas com o Bloco 1, representativo do gênero dos sujeitos sociais pesquisados.

Os dados foram tabulados com ‘0’ para masculino e ‘1’ para feminino. O resultado do Beta padronizado foi significativo ( $p < 0,01$ ), com valor de -0,129. Portanto, quanto ao gênero, os homens possuem um maior grau de conhecimento financeiro medido pela escala proposta.

O resultado obtido vai de acordo com pesquisas anteriormente realizadas com estudantes universitários. Dentre elas, podem ser citadas aquelas realizadas por Volpe, Chen e Pavlicko (1996), Chen e Volpe (1998), Lusardi Mitchell e Curto (2010), Barboza et al. (2014), as quais reportaram que estudantes universitários pertencentes ao sexo feminino



obtiveram resultados significativamente inferiores aos homens nos testes de conhecimentos financeiros.

No modelo 1, o R<sup>2</sup> foi de 0,017, o que é considerado baixo. De acordo com Fávero et al. (2009), o R<sup>2</sup> pode variar entre 0 e 1, porém, se ficar muito próximo de zero, a variável explicativa pode não ser adequada para explicar o comportamento da variável dependente. Portanto, a variável gênero, isoladamente, pode ser considerada como pouco explicativa para o grau de conhecimento financeiro.

No modelo de Gilligan (2012), três variáveis foram incluídos no bloco 1: o gênero, a raça e o semestre que os estudantes estavam cursando. No presente trabalho, o Bloco 1 incluiu apenas o gênero, pois, a raça não foi considerada um item relevante no contexto brasileiro e, quanto ao semestre cursado, desde o início, a presente pesquisa delimitou a amostra incluindo estudantes matriculados do quinto ao oitavo semestre, devido à possibilidade de terem cursado um número maior de disciplinas relativas a finanças.

Para a variável gênero, Gilligan (2012) encontrou o Beta padronizado de 0,009, revelando não haver uma diferença significativa no nível de educação financeira entre homens e mulheres para a amostra estudada por aquela autora, o que vai em caminho oposto aos achados de várias outras pesquisas realizadas com estudantes.

#### **4.5.2 Modelo 2: Educação do Pai, Educação da Mãe e Renda Familiar**

Com a inclusão das variáveis do bloco 2, os seguintes resultados foram obtidos: a importância da variável gênero para explicação da educação financeira diminuiu, pois, seu beta padronizado passou para -0,108, porém, ainda sendo considerada significativa ( $p < 0,05$ ).

A variável escolaridade da mãe apresentou o beta padronizado de -0,085, não sendo significativa na explicação do modelo. A escolaridade do pai, teve beta padronizado de 0,126, com  $p < 0,05$ , indicando que essa variável é relevante para explicar o grau de educação financeira dos estudantes, e têm uma relação positiva com a mesma. Ou seja, quanto maior a escolaridade do pai, maior deve ter o nível de educação financeira do estudante universitário.

Vários estudos anteriores, dentre os quais podem ser citados Cude et al. (2006); Jorgensen e Savla (2010); Lusardi et al. (2010) e Vitt (2009), indicaram que a educação financeira pessoal é influenciada pelas características familiares. Jorgensen e Savla (2010) relataram que a influência dos pais tem um efeito direto na atitude financeira do indivíduo.

No entanto, os resultados encontrados no presente trabalho mostram que, para a amostra estudada, composta de estudantes universitários brasileiros, apenas a escolaridade do pai foi relevante para o grau de educação financeira do indivíduo.

A variável renda familiar apresentou um beta padronizado de 0,021, não tendo significância estatística para a explicação da variável educação financeira.

Na análise deste modelo, o  $R^2$  obtido foi de 0,022, ligeiramente melhor do que o modelo anterior, porém, ainda considerado baixo.

Gilligan (2012), ao acrescentar no modelo as variáveis do bloco 2 encontrou um  $R^2$  de 0,009 e  $p=0,143$ . No entanto, o nível de educação da mãe, do pai e a renda não foram significantes estatisticamente e apresentaram, respectivamente, beta padronizado de 0,050, 0,071 e 0,042.

#### **4.5.3 Modelo 3: Número de Disciplinas Cursadas Relativas a Finanças**

O modelo 3 incluiu o terceiro bloco de variáveis, o qual é composto apenas pela variável ‘disciplinas cursadas’.

A inclusão dessa variável gerou os seguintes resultados: o beta padronizado da variável gênero foi para - 0,095, ligeiramente maior do que no modelo anterior, com  $p<0,05$ . A variável escolaridade da mãe continua não sendo significativa, com beta padronizado de - 0,093. O beta padronizado da escolaridade do pai foi para 0,131, com  $p < 0,05$ , indicando, portanto que sua relação é positiva e significativa para a variável educação financeira e continua a ser a mais importante na explicação da variável dependente. A variável renda continuou sendo não significativa, com beta padronizado de 0,025.

A variável disciplinas cursadas apresentou beta padronizado de 0,120, com  $p<0,05$ . Portanto, esta variável é relevante para a explicação da variável educação financeira e tem relação positiva com a mesma.

Os resultados indicam, portanto, que quanto maior o número de disciplinas cursadas em finanças, maior deve ser o nível de educação financeira do estudante universitário.

O  $R^2$  foi de 0,039, ainda baixo, porém um pouco superior do que o encontrado no modelo 2.

#### **4.5.4 Modelo 4: Auto-Eficácia Percebida**

O modelo 4 incluiu a variável auto-eficácia percebida e seus resultados foram os seguintes: o beta padronizado da variável gênero foi para -0,096 e continuou sendo significativo ( $p < 0,05$ ). A variável escolaridade da mãe continua não sendo significativa, com beta padronizado de -0,104. O beta padronizado da escolaridade do pai foi para 0,141, com  $p < 0,05$ , mantendo a relação positiva e significativa com a variável educação financeira. A variável renda continuou sendo não significativa, com beta padronizado de 0,028.

O beta padronizado da variável disciplinas cursadas foi para 0,118, com  $p < 0,05$ , continuando, portanto, significativo e com relação positiva com a variável educação financeira.

Quanto à variável auto-eficácia percebida, seu beta padronizado foi de 0,044 e ela não foi significativa para a explicação da variável dependente.

O  $R^2$  foi de 0,047, um pouco superior do que o encontrado no modelo 3.

No estudo de Gilligan (2012), a variável auto-eficácia percebida também revelou-se não significativa no modelo, com beta padronizado de 0,05.

Estes resultados vão contra o que seria esperado pela literatura consultada, uma vez que, de acordo com Remund (2010) para que seja educado financeiramente, o indivíduo precisa também ter confiança suficiente para aplicar os conhecimentos na tomada de decisões financeira. Huston (2010) também afirma que, além da dimensão do conhecimento, para ser educado financeiramente, o indivíduo precisa da dimensão da aplicação, que é representada pela habilidade e confiança que para aplicar seus conhecimentos ao tomar decisões financeiras. Gilligan (2012), no início de seu estudo, também esperava que os indivíduos com maior auto-eficácia percebida apresentassem mais confiança na aplicação de conhecimentos financeiros.

Os resultados obtidos no presente estudo e em Gilligan (2012) não necessariamente significam que a habilidade e confiança não sejam elementos importantes da educação financeira. É possível que, se outra escala for utilizada para medir a habilidade e confiança, os resultados sejam diferentes.

#### **4.5.5 Modelo 5: Consideração de Consequências Futuras**

O modelo 5 inclui a variável consideração de consequências futuras, representado pelo fator bem-estar imediato. A variável consideração de consequências futuras foi representada, neste modelo, apenas pelo fator bem-estar imediato, pois, apesar do construto consideração de consequências futuras ter sido associado a dois fatores (bem-estar imediato e bem-estar

futuro), os fator bem-estar futuro não foi considerado na análise por não ter demonstrado consistência nos dados, apresentando  $KMO < 0,6$ .

Os resultados obtidos com a inclusão da variável bem-estar imediato foram os seguintes: o beta padronizado da variável gênero foi para -0,108 e continuou sendo significativo ( $p < 0,01$ ). A variável escolaridade da mãe continua não sendo significativa, com beta padronizado de - 0,087. O beta padronizado da escolaridade do pai foi para 0,162, com  $p < 0,01$ , continuando, portanto, coma relação positiva e significativa com a variável educação financeira.

O beta padronizado da variável disciplinas cursadas foi para 0,119, com  $p < 0,05$ , continuando, portanto, significativo e com relação positiva com a variável educação financeira. O beta padronizado da variável auto-eficácia percebida foi de 0,073 e ela não foi significativa para a explicação da variável dependente.

Quanto à variável bem-estar imediato, ela foi considerada significativa para a explicação da variável educação financeira ( $p < 0,01$ ) e seu beta padronizado ficou em -0,254, indicando portanto, uma relação negativa com a variável dependente. Ou seja, quanto maior o foco do indivíduo no bem-estar presente, menor seu nível de educação financeira.

A inclusão desta variável levou ao aumento do  $R^2$  para 0,11, percebendo-se, portanto, uma importante elevação, pois, passou de 4,7% obtido no modelo 4 para 11% no modelo 5.

Nos resultados de Gilligan (2012), a inclusão da variável “consideração de consequências futuras” teve um beta padronizado de 0,284, indicando uma relação significativa e positiva com a educação financeira. No entanto, como foi selecionado por aquela autora também o fator que dá ênfase às considerações relacionadas ao presente, causa certa estranheza o fato de o Beta padronizado apresentado uma relação positiva com educação financeira.

#### **4.5.6 Modelo 6: Estresse Financeiro**

O construto estresse financeiro é representado por dois fatores: estresse com ‘eventos freqüentes’ e com ‘eventos ocasionais’, os quais foram utilizados na estimação do modelo 6.

Com a inclusão dessas variáveis, os resultados obtidos foram os seguintes: o beta padronizado da variável gênero foi para -0,123 e continuou significativo, com  $p < 0,01$ . A variável escolaridade da mãe continua não sendo significativa, com beta padronizado de -

0,091. O beta padronizado da escolaridade do pai foi para 0,157, com  $p < 0,01$ , continuando, portanto, com relação positiva e significativa com a variável educação financeira.

O beta padronizado da variável disciplinas cursadas foi para 0,119, com  $p < 0,05$ , continuando, portanto, significativo e com relação positiva com a variável educação financeira. O beta padronizado da variável auto-eficácia percebida foi de 0,019 e ela não foi significativa para a explicação da variável dependente.

A variável bem-estar imediato foi considerada significativa para a explicação da variável educação financeira ( $p < 0,01$ ) e seu beta padronizado ficou em -0,212.

A variável “eventos frequentes” apresentou o beta padronizado de -0,004 e não foi significativa para a explicação da educação financeira. A variável ‘eventos ocasionais’ foi significativa, com  $p < 0,05$  e teve beta padronizado de -0,145, indicando uma relação negativa com a variável educação financeira. Este resultado indica que quando há estresse com questões inesperadas (empréstimos com altas taxas, renda que não é fixa, etc.) a nota de educação financeira é menor. Uma explicação para esse fato pode ser de que o estresse com eventos ocasionais acaba refletindo-se na nota obtida no teste de conhecimentos financeiros. Ou seja, se o sujeito social se estressa com os eventos financeiros ocasionais, é porque ele não tem conhecimento financeiro para lidar com a situação, refletindo-se, portanto, em uma nota menor para o teste de conhecimentos financeiros.

Nos resultados de Gilligan (2012), o estresse financeiro, como já mencionado, dividiu-se em dois fatores: o “estresse relacionado a gastos” (*expense related*) e o “estresse relacionado a dívidas” (*debt related*). Ambos foram considerados na regressão, o que não levou a uma mudança significativa do  $R^2$ . O beta padronizado do estresse relacionado a gastos foi de -0,025 e o relacionado a dívidas foi de 0,089 e ambos foram não significativos.

Os resultados obtidos neste trabalho foram comparados com aqueles obtidos por Gilligan (2012), permitindo confrontar as semelhanças e diferenças entre os grupos de estudantes universitários americanos e brasileiros.

Tabela 43 – Resultados da Regressão Múltipla Hierárquica

Variáveis	Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3			Modelo 4			Modelo 5			Modelo 6		
	B	SE B	B pad.	B	SE B	B pad.	B	SE B	B pad.	B	SE B	B pad.	B	SE B	B pad.	B	SE B	B pad.
<b>Características</b>																		
<i>Gênero</i>	-0,202	0,071	-0,129***	-0,167	0,074	-0,108**	-0,147	0,075	-0,095**	-0,150	0,075	-0,096**	-0,166	0,074	-0,108***	-0,190	0,074	-0,123***
<b>Dados Socioeconomicos</b>																		
<i>Escolaridade Mãe</i>				-0,046	0,033	-0,085	-0,051	0,033	-0,093	-0,057	0,033	-0,104	-0,047	0,032	-0,087	-0,050	0,033	-0,091
<i>Escolaridade Pai</i>				0,068	0,033	0,126**	0,070	0,033	0,131**	0,076	0,033	0,141**	0,087	0,032	0,162***	0,084	0,032	0,157***
<i>Renda Familiar</i>				0,009	0,020	0,021	0,011	0,020	0,025	0,012	0,020	0,028	0,011	0,020	0,026	0,008	0,020	0,019
<b>Disciplinas</b>																		
<i>Quantidade de disciplinas</i>							0,048	0,020	0,120**	0,048	0,020	0,118**	0,048	0,020	0,119**	0,055	0,020	0,135***
<b>Autoeficácia financeira</b>																		
<i>Autoeficácia</i>										0,035	0,040	0,044	0,058	0,039	0,073	0,036	0,041	0,044
<b>Consequências Futuras</b>																		
<i>Bem estar imediato</i>													-0,209	0,039	-0,254***	-0,174	0,041	-0,212***
<b>Estresse Financeiro</b>																		
<i>Eventos Frequentes</i>																-0,003	0,053	-0,004
<i>Eventos Ocasionais</i>																-0,122	0,053	-0,145**
<b>R quadrado</b>		0,017			0,022			0,039			0,047			0,110			0,130	

\*\*p &lt; 0,05. \*\*\*p &lt; 0,01.

Fonte: Dados de Pesquisa, 2014

#### 4.6 COMPARAÇÃO FINAL DOS RESULTADOS DE PESQUISA

Neste item, é feita uma comparação geral entre os resultados obtidos por Gilligan (2012) ao pesquisar os estudantes universitários da Califórnia com os resultados obtidos no presente trabalho, que aplicou, com algumas adaptações, o modelo de Gilligan (2012) para estudar o nível de educação financeira dos estudantes universitários no Brasil e suas potenciais variáveis de influência.

Quanto ao gênero, no presente estudo encontrou-se que os homens têm um nível maior de educação financeira do que as mulheres, porém, no estudo de Gilligan (2012), não houve diferença significativa entre o nível de educação financeira de homens e mulheres. Porém, de acordo com vários autores revisados, o gênero é importante para o nível de educação financeira de um indivíduo. Dentre eles, podem ser citados Volpe, Chen e Pavlicko (1996); Chen e Volpe (1998); Parks-Yancy et al. (2007) e Lusardi, Mitchell e Curto (2010).

Os resultados encontrados no presente trabalho mostram que, para a amostra estudada, a escolaridade do pai foi relevante para o grau de educação financeira do indivíduo, porém a da mãe, não teve significância. Pode-se especular que esse resultado tenha a ver com o fato de o Brasil representar uma sociedade ainda mais focada na liderança da figura masculina. A renda, por sua vez, não foi significativa para o nível de educação financeira dos estudantes universitários brasileiros. No estudo de Gilligan (2012), entretanto, nenhuma dessas três variáveis – nível de escolaridade do pai, nível de escolaridade da mãe e nível de renda – foram significantes para o nível de educação financeira dos estudantes.

Foi incluída, neste estudo, uma variável não estudada por Gilligan (2012): o número de disciplinas relacionadas a finanças. Os resultados indicaram que quanto maior o número de disciplinas cursadas em finanças, maior o nível de educação financeira do estudante universitário brasileiro. Mandell (2008), apesar de não ter analisado especificamente quantas disciplinas relacionadas a finanças o estudante universitário cursou, ele concluiu que o índice de acertos demonstrou-se maior a cada ano adicional passado na universidade, o que ressalta também a importância do papel das IES na educação financeira estudantil.

Quanto à auto-eficácia percebida, tanto a escala utilizada por Gilligan (2012) como a sua adaptação, aplicada aos estudantes brasileiros, revelou-se adequada para a mensuração do construto, porém, em ambos os estudos, a auto-eficácia percebida revelou-se não significativa para explicação da educação financeira. Portanto, seria interessante que estudos futuros explorassem mais o impacto desta variável na educação financeira, de forma a confirmar ou

não sua significância para explicação da mesma. Outra sugestão feita por Gilligan (2012) foi a elaboração de um estudo com o objetivo de avaliar se intervenções para aumentar a educação financeira dos indivíduos seriam capazes de aumentar a auto-eficácia financeira dos mesmos.

Neste estudo, a variável consideração de consequências futuras foi significativa para a explicação do nível de educação financeira dos estudantes universitários brasileiros. No entanto, como foi indicado pela análise fatorial, esta variável foi formada apenas pelo fator que enfatiza o bem-estar imediato. O resultado obtido foi que, quanto mais o estudante dá importância aos fatores relacionados do seu bem-estar imediato na hora de tomar decisões financeiras, menor é o seu nível de educação financeira, ou seja, há uma relação negativa entre as duas variáveis. No entanto, Gilligan (2012), em seu estudo encontrou uma relação significativa e positiva entre a ‘consideração de consequências futuras’ e a educação financeira. Porém, no estudo de Gilligan (2012), a variável consideração de consequências futuras é também representada apenas pelo fator que dá ênfase às considerações relacionadas ao presente, portanto, a relação positiva com a educação financeira vai contra o que é previsto pela teoria.

Finalmente, quanto ao estresse financeiro, no presente estudo, após a aplicação da análise fatorial, este construto foi considerado como sendo composto por dois fatores, um deles relacionado ao estresse gerado por eventos financeiros frequentes e outro por eventos financeiros ocasionais. Conforme indicado pela análise fatorial, apenas o fator indicativo de estresse com eventos ocasionais foi considerado no modelo de regressão e os resultados apontaram uma relação inversa do mesmo com o nível de educação financeira dos estudantes universitários brasileiros. Pode-se inferir que, se o sujeito social se estressa com os eventos financeiros ocasionais, é porque ele não tem conhecimento financeiro para lidar com a situação, refletindo-se, portanto, em uma nota menor para o teste de conhecimentos financeiros.

No estudo de Giligan (2012), o estresse financeiro, dividiu-se em dois fatores: o “estresse relacionado a gastos” e o “estresse relacionado a dívidas”. Ambos foram considerados no modelo de regressão estudado por aquela autora e ambos não se revelaram significativos para a explicação do nível de educação financeira dos sujeitos sociais estudados.



## 5 CONCLUSÃO

A educação financeira é um tema que tem atraído bastante atenção nos últimos anos, quer seja de pesquisadores como de Governos, ao redor do mundo, pois, ela representa um fenômeno que pode ultrapassar os limites do bem-estar individual para tornar-se uma questão de política pública.

No presente estudo, nomeou-se como educação financeira o construto internacionalmente conhecido como '*financial literacy*', cuja definição conceitual ainda não alcançou um consenso por parte dos pesquisadores. Podem ser destacadas as definições de Moore (2003); Criddle (2006); Mandell (2007); Lusardi e Mitchell (2007a); Lusardi (2008); Lusardi e Tufano (2009); Hung, Parker e Yoong (2009); Huston (2010) e Remund (2010). Algumas das definições dão ênfase apenas aos conhecimentos financeiros, enquanto outras enfatizam também a habilidade e desenvoltura para aplicá-los.

Aqui, o conceito de educação financeira utilizado foi aquele dado por Remund (2010), segundo o qual, para ser educado financeiramente, o indivíduo deve ter conhecimentos financeiros e também a habilidade e confiança para aplicá-los. Assim, ele poderá administrar, apropriadamente, suas finanças pessoais, de forma a tomar decisões que lhe garantam o bem-estar financeiro, no curto e no longo prazo, em meio às mudanças econômicas que podem acontecer ao longo de sua vida. Esta definição é respaldada por Huston (2010) que também defende que a educação financeira possui duas dimensões: a dimensão do conhecimento, que é construída por meio de educação e/ou experiência relacionada a conceitos e produtos financeiros essenciais, e a dimensão da aplicação, que é a habilidade e confiança que o indivíduo tem para aplicar seus conhecimentos ao tomar decisões financeiras.

De qualquer forma, as preocupações com a educação financeira, ou com a falta dela, têm sido cada vez maiores.

Apesar de, desde a década de noventa, várias mudanças terem acontecido contexto econômico e financeiro, quer seja no Brasil como no mundo, as preocupações com a falta de educação financeira pessoal acirraram-se com o advento da crise financeira de 2007-2008. Afinal, o gatilho da crise foi justamente o endividamento pessoal por parte de cidadãos, residentes nos Estados Unidos, com baixo nível de educação geral, baixa educação financeira, baixo nível de renda e que não contavam com ativos ou garantias para caucionar seus empréstimos (LUSARDI; TUFANO, 2009).

Como foi destacado por Savóia et al. (2007), desde a década de noventa, ocorreram mudanças sociais políticas e econômicas que transformaram, de forma significativa, a forma

com que as pessoas devem lidar com suas finanças pessoais. Atualmente, o cidadão comum tem que administrar suas finanças num ambiente em que os mercados financeiros e de capitais estão mundialmente interligados e em que há um amplo leque de produtos financeiros sofisticados. Além disso, com a redução e abrangência da seguridade social, as pessoas ainda devem planejar, poupar e cuidar dos recursos da própria aposentadoria, enquanto são bombardeados por produtos de consumo cada vez mais sofisticados e possuem à disposição uma diversidade de opções para obtenção de crédito, inclusive pela popularização dos próprios cartões de crédito.

Diante desse novo contexto, algumas questões importantes vêm à tona: será que as pessoas estão bem preparadas para tomar decisões financeiras? Elas têm conhecimento financeiro suficiente para lidar com produtos financeiros cada vez mais complexos e prepararem-se para o futuro? De acordo com os vários autores pesquisados, a resposta é não. As pessoas não estão preparadas para administrar sua própria vida financeira, pois, as pesquisas têm mostrado que a grande maioria dos cidadãos não tem noção sequer dos conceitos básicos de finanças pessoais, o que é uma realidade detectada em vários países do mundo, conforme Beal e Delpachitra (2003); Lusardi e Mitchell (2011); Marcolin e Abraham (2006); Lusardi e Mitchell (2007a); Lusardi (2008); Lusardi e Mitchell (2008); Lusardi e Tufano (2009); Lusardi e Mitchell (2014). As pessoas não estão poupando o suficiente para a aposentadoria, estão acumulando dívidas em excesso e não estão tirando vantagem das inovações financeiras (VAN ROOIJ; LUSARDI; ALESSIE, 2011).

No Brasil, como é ressaltado por Savóia et al. (2007) e Bruhn et al. (2013), a situação não é diferente: as pessoas carecem de educação financeira e num contexto em que o País vem passando por mudanças estruturais em sua economia desde a década de noventa, obrigando o cidadão comum a rever sua forma de lidar com as finanças pessoais. A partir da década de 1990, várias mudanças ocorreram: houve a estabilização da moeda, e a população que, até então, tinha uma visão financeira imediatista por causa da inflação, se viu num novo contexto, em que os prazos se alongaram e os ativos financeiros adquiriram maior importância relativamente aos ativos reais; finalmente, há ainda o aumento da oferta de crédito por parte do governo, incentivando o consumo de curto-prazo das famílias (SAVÓIA et al., 2007).

Na revisão da literatura emergiram vários trabalhos que se dedicaram a estudar, especificamente, o segmento dos estudantes, principalmente os universitários. O interesse por este segmento da população justifica-se pelo fato de que os estudantes universitários estão, em sua maioria, tomando decisões econômicas pela primeira vez, munidos de baixo

conhecimento financeiro. Eles são ainda assediados por ofertas de cartões de crédito e têm que lidar com os empréstimos estudantis.

Por esses motivos, os jovens adultos de forma geral, e os estudantes universitários em particular, representam um grupo que tem atraído muito a atenção de pesquisadores ao longo do tempo. Dentre os autores que realizaram estudos sobre este segmento específico da população, podem ser citados: Danes e Hira (1987), Volpe, Chen e Pavlicko (1996); Mandell (1998); Chen e Volpe, 1998; Avard et al.(2005); Robb (2007), Mandell (2007); Mandell (2008); Brown (2009); McKenzie (2009); Lusardi, Mitchell e Curto (2010); Gilligan (2012); Barboza et al.(2014) e Tew e Tew (2014).

No presente estudo, os estudantes universitários também representaram a amostra, por vários motivos: a maioria deles está tomando decisões financeiras pela primeira vez; no Brasil, eles representam a primeira geração de adultos que passou a maior parte da vida num contexto de estabilidade econômica e, em sua maioria, receberam educação financeira de pais com pouco conhecimento na área; além de serem um segmento bastante visado para ofertas de cartão de crédito, o volume da oferta de empréstimos estudantis tem crescido a passos largos no País, tornando esses estudantes ainda mais vulneráveis financeiramente; não têm recebido especial atenção de órgãos governamentais, no sentido de ter acesso à programas de educação financeira. O governo brasileiro criou o ENEF, programa cujo objetivo é promover a cultura da educação financeira no país, porém, direciona-se aos estudantes de ensino fundamental, do ensino médio e a alguns grupos da população adulta, como as mulheres assistidas pelo Programa Bolsa Família e os aposentados.

Diante da exclusão do grupo representado pelos estudantes universitários nos programas de educação financeira promovidos pelo Governo, o papel das Instituições de Ensino Superior em prover esse grupo com informações financeiras relevantes torna-e cada vez maior e mais necessário.

Gilligan (2012) estudou uma amostra de estudantes americanos, advinda de universidades pública e privada. Para estudar a educação financeira desses estudantes, aquela autora baseou-se em três teorias: a Teoria do Capital Social, a Teoria da auto-eficácia percebida e a Teoria da Consideração de consequências futuras. Essas teorias concedem o respaldo da sociologia e da psicologia ao modelo teórico desenvolvido por Gilligan (2012), permitindo considerar a importância das influências dos pais no nível de educação financeira dos estudantes, a sua própria habilidade em aplicar os conhecimentos adquiridos na vida financeira pessoal e a importância dada por esses estudantes às consequências futuras das decisões financeiras tomadas no presente. Estes três pilares permitem estudar a educação

financeira à luz da definição conceitual dada à mesma por Remund (2010), definição esta que também foi adotada no presente trabalho. Gilligan (2012) considerou também em sua análise, o papel do estresse financeiro na educação financeira dos estudantes.

Dessa forma, por dar um enfoque mais amplo à questão da educação financeira, o modelo teórico de Gilligan (2012) foi utilizado como base para o presente estudo. Acrescentou-se, porém, mais uma variável no modelo, que foi o papel do número de disciplinas referentes à economia e finanças no nível de educação financeira dos estudantes universitários, visando ressaltar a importância das IES no papel de preparar os cidadãos para administrar, de forma apropriada, suas finanças pessoais, evitando externalidades negativas para a economia como um todo.

Portanto, a tese aqui defendida foi a de que quanto maior o número de disciplinas cursadas na área de economia e finanças, conjuntamente com o melhor capital social trazido pelo indivíduo, maior grau de auto-eficácia financeira percebida e maior nível de consideração de consequências futuras, maior deverá ser o seu nível de educação financeira e menor o estresse financeiro apresentado. O presente trabalho pretende contribuir para incentivar a discussão acadêmica sobre o tema, promovendo um melhor entendimento dos fatores que podem estar relacionados à educação financeira e permitindo, inclusive, a exploração de abordagens que levem em conta as questões sociológicas e psicológicas no estudo do tema.

A amostra selecionada foi representada por alunos matriculados do quinto ao oitavo semestre, em cursos de Administração, em uma universidade privada de Ensino Superior, localizada na cidade de São Paulo, a qual possui em seu quadro de discentes pessoas procedentes de vários níveis de renda distintos.

A questão de pesquisa estabelecida neste estudo foi: qual a relação entre os níveis de educação financeira de estudantes universitários brasileiros e o seu capital social, a sua auto-eficácia percebida para gerenciar as finanças pessoais, o seu comportamento quanto à consideração de consequências futuras na tomada de decisões financeiras e os fatores que podem gerar estresse financeiro?

Os resultados obtidos apontaram a seguinte resposta:

- Do ponto de vista do capital social, representado pelo gênero, escolaridade do pai e escolaridade da mãe, pode-se dizer que o gênero é importante para o nível de educação financeira dos estudantes universitários brasileiros, sendo que os homens são mais educados financeiramente do que as mulheres. A escolaridade do pai influencia positivamente o nível de educação financeira, porém, o da mãe não tem relação com o mesmo.

O número de disciplinas cursadas relacionadas a finanças também fez parte do capital social e revelou-se importante para os níveis de educação financeira dos estudantes universitários brasileiros.

- A auto-eficácia percebida, neste estudo não se revelou importante para os níveis de educação financeira dos estudantes.

- A consideração de consequências futuras tem influência sobre os níveis de educação financeira, sendo que, quanto mais os estudantes consideram apenas o seu bem-estar imediato na tomada de decisões financeiras, menores são seus níveis de educação financeira

- Quanto ao estresse financeiro, os estudantes que experimentam estresse por eventos financeiros ocasionais, demonstraram ter menores níveis de educação financeira.

Quanto aos objetivos específicos, todos eles foram alcançados.

O primeiro objetivo específico aqui estabelecido foi: definir o grau de educação financeira de estudantes universitários brasileiros. Este objetivo foi alcançado por meio da aplicação do teste de conhecimentos financeiros, elaborado com base nas escalas de Van Rooij, Lusardi e Alessie (2011) e de Lusardi e Tufano (2009). Pelo critério adotado para atribuição de notas, a nota máxima possível de ser atingida foi estabelecida em 10,67, e os resultados obtidos foram: nota média de 8,34, sendo que a nota mínima foi 5,97 e a máxima foi 10,28, com desvio-padrão de 0,77.

Notou-se que nas três primeiras questões, consideradas básicas, o percentual de acerto foi, respectivamente, de 10,7%, 25,5% e 37,6%, o que indica que o nível de conhecimentos financeiros básicos é baixo. As questões referentes a investimentos em ações, a outros ativos financeiros e à diversificação de risco também tiveram uma proporção mais elevada de erros do que de acertos.

Observou-se, no entanto, que as questões que tiveram maior índice de acerto foram aquelas referentes a compras parceladas e a cartões de crédito, com percentual de acerto de, respectivamente, 60,9% e 56,8%. Deve-se observar que, como estas duas questões tiveram maior peso na nota do teste, elas podem ter puxado a média para cima.

O segundo objetivo específico estabelecido foi: examinar a adequação da escala de auto-eficácia financeira percebida para explicação deste construto, quando aplicado aos estudantes universitários brasileiros. Este objetivo foi atingido por meio da aplicação da análise fatorial à escala de auto-eficácia financeira, adaptada de Gilligan (2012). Os resultados estatísticos dessa análise revelaram a adequação da escala: a variância total explicada pelos itens da escala foi de 54,34%, ou seja, os itens, em conjunto, explicam mais de 50% do construto 'auto-eficácia financeira percebida', o que é considerado adequado. As cargas

fatoriais dos itens que compõem a escala ficaram entre 0,62 e 0,83, indicando resultados satisfatórios. O valor do Alpha de Cronbach também foi bom, 0,890, o que indicou boa consistência dos itens para explicação do construto auto-eficácia, ou seja, os itens da escala têm alta inter-correlação. Pode-se afirmar, portanto, que a escala revelou-se adequada à mensuração do construto.

O terceiro objetivo específico estabelecido foi: examinar a adequação da escala de consideração de consequências futuras para explicação deste construto, quando aplicado aos estudantes universitários brasileiros. Para atingir este objetivo, foi aplicada a análise fatorial exploratória aos dados levantados por meio da escala de consideração de consequências futuras adaptada de Gilligan (2012). Desta análise, foram extraídos dois fatores, os quais foram denominados ‘bem-estar imediato’ e ‘bem-estar futuro’. O primeiro agrupou os itens que levam em conta apenas o bem-estar de curto-prazo na tomada de decisões financeiras e o segundo leva em consideração as consequências de longo prazo dessas decisões.

A análise fatorial revelou que apenas o fator que enfatiza a consideração do bem-estar presente foi relevante para explicar o construto ‘consideração de consequências futuras’. Os resultados estatísticos para este fator foram satisfatórios. As cargas fatoriais ficaram entre 0,69 e 0,80, o KMO foi de 0,83 e o Teste de Bartlett teve significância menor do que 0,05, a variância total explicada pelo fator 1 foi de 55,61% e o valor do Alpha de Cronbach foi de 0,86. Portanto, pode-se dizer que, quando essa escala foi aplicada a estudantes universitários brasileiros, apenas os itens da escala de Consideração de Consequências futuras que enfatizam a preocupação com bem-estar imediato foram adequados para explicar o construto.

O quarto objetivo específico deste trabalho foi examinar a adequação da escala de estresse financeiro para explicação do construto estresse financeiro, quando aplicado aos estudantes universitários brasileiros. Com a aplicação da análise fatorial exploratória para avaliação da escala, foram formados dois fatores: o Fator 1, que agrupou os itens relacionados a questões do dia a dia, que representam as preocupações com gastos corriqueiros, ou que podem ocorrer com certa frequência, denominado de “eventos frequentes”, e o Fator 2, que agrupou os itens relacionados com o estresse gerado por preocupações ocasionais, quer sejam relativos aos gastos, quer sejam relativas aos recebimentos. Este fator foi denominado de “eventos ocasionais”.

Os dois fatores em conjunto explicam 52,89% da variância do construto. O Fator 1 explica 26,92% e o Fator 2 explica 25,96% da variância do construto Estresse Financeiro. O Fator 1 teve Alpha de Cronbach de 0,85 e o Fator 2, de 0,81. Portanto, segundo a análise

fatorial exploratória, a escala utilizada foi adequada para explicar o construto “estresse financeiro”.

O objetivo geral foi estabelecer a relação entre o nível de educação financeira dos estudantes universitários brasileiros, o seu capital social, a sua auto-eficácia percebida para gerenciar finanças pessoais, o seu comportamento quanto às considerações de consequências futuras na tomada de decisões financeiras, e os fatores geradores de estresse financeiro.

Para atingir este objetivo foi aplicada aos dados uma regressão múltipla hierárquica, considerando as variáveis representativas de cada um dos construtos considerados como relacionados com o nível de educação financeira dos estudantes universitários que fizeram parte da amostra.

Quanto às variáveis representativas do capital social, os resultados obtidos na regressão múltipla hierárquica mostraram que, para a amostra estudada, a escolaridade do pai é relevante para o nível de educação financeira do indivíduo, porém, nem a escolaridade da mãe não e nem a renda familiar têm relação com o educação financeira desses estudantes. O gênero têm relação com o nível de educação financeira, sendo que os homens têm mais educação financeira do que as mulheres. O número de disciplinas cursadas relacionadas a finanças, porém, indicou ter uma relação significativa e positiva com o nível de educação financeira, ou seja, quanto maior o número de disciplinas cursadas em finanças, maior o nível de educação financeira do estudante universitário brasileiro.

Quanto à auto-eficácia financeira percebida, a análise da regressão mostrou não haver uma relação importante desta com o nível de educação financeira dos estudantes. Quanto às considerações de consequências futuras, a preocupação com o bem-estar imediato tem relação negativa com o nível de educação financeira, ou seja, aqueles sujeitos sociais que estão mais preocupados com o bem-estar imediato têm menor nível de educação financeira.

Finalmente, quando ao estresse financeiro, este foi representado na regressão por duas variáveis, ‘eventos frequentes’ e ‘eventos ocasionais’. A análise de regressão indicou que apenas a variável ‘eventos ocasionais’ tem relação com o nível de educação financeira. Os eventos ocasionais são representados pelas preocupações com eventos financeiros que ocorrem de forma inesperada, quer sejam eles relativos a recebimentos, gastos ou endividamento. A relação entre as duas variáveis é negativa, ou seja, quanto menor o nível de educação financeira, maior o estresse dos sujeitos de pesquisa.

A hipótese 1 estabelecida no presente trabalho foi: o gênero influencia a educação financeira, sendo que as pessoas do sexo masculino tendem a ter maior nível de educação financeira dos estudantes universitários. De acordo com os resultados obtidos, pode-se

confirmar a primeira hipótese, pois, os respondentes do sexo masculino tiveram melhor desempenho no teste de educação financeira.

A hipótese 2 afirmava que o nível de educação do pai, nível de educação da mãe e a renda familiar relacionam-se positivamente o nível de educação financeira dos estudantes universitários. Esta hipótese verificou-se parcialmente, uma vez que apenas a educação do pai revelou ter relação relevante para o nível de educação financeira do estudante universitário brasileiro.

A hipótese 3 estabeleceu que o número de disciplinas relativas a finanças cursadas pelos estudantes universitários relaciona-se positivamente com o seu nível de educação financeira. Esta hipótese foi confirmada, pois, os estudantes que haviam cursado mais disciplinas relacionadas a finanças obtiveram maiores notas no teste de educação financeira.

A hipótese 4 estabelecia que o grau de auto-eficácia percebida acerca de suas finanças pessoais tem relação positiva com o nível de educação financeira dos estudantes universitários. Esta hipótese foi rejeitada, pois, na amostra em questão, a auto-eficácia não mostrou ter relação com os níveis de educação financeira dos estudantes universitários.

De acordo com a hipótese 5, o grau de consideração de consequências futuras tem relação positiva com o nível de educação financeira dos estudantes universitários. Ou seja, quanto maior a preocupação com as consequências futuras das decisões financeiras tomadas no presente, maior o nível de educação financeira desses estudantes. Esta hipótese foi confirmada, pois, os resultados demonstraram que quanto mais os estudantes se focalizam em seu bem estar de curto prazo, menor é o nível de educação financeira.

Segundo a hipótese 6, há uma inter-relação entre o nível de estresse financeiro e o nível de educação financeira dos estudantes universitários. Esta hipótese também foi confirmada, pois, de acordo com os resultados obtidos, quanto maior o nível de estresse relacionado a eventos ocasionais, menor o nível de educação financeira dos estudantes universitários.

Dessa forma, dada a amostra analisada e a metodologia adotada, pode-se dizer que a tese aqui defendida foi confirmada, pois, os resultados indicaram que, quanto menor o nível de educação financeira, maior o nível de estresse apresentado pelos estudantes universitários brasileiros.

Quanto aos outros fatores que se esperava que tivessem relação com o nível de educação financeira dos sujeitos de pesquisa, alguns se revelaram efetivos e outros não. Como já ressaltado, em suma, a análise revelou que: o número de disciplinas cursadas em finanças o nível de educação do pai têm relação positiva com o nível de educação financeira dos



estudantes universitários; o foco no bem-estar presente é relevante para o nível de educação financeira do estudante, sendo negativamente relacionado com o mesmo. Porém, o nível de educação da mãe, a renda familiar e a auto-eficácia percebida não se revelaram importantes para a educação financeira dos estudantes universitários brasileiros.

Quanto às limitações deste estudo, podem ser destacadas as seguintes: a amostra utilizada foi composta apenas dos alunos da Universidade Azul, restringindo-se aos alunos de administração; a amostra foi colhida apenas na cidade de São Paulo; a análise fatorial, para verificação da adequação das escalas aos respectivos construtos foi a análise fatorial exploratória, não tendo sido realizada a confirmatória.

O presente estudo, entretanto, representou um trabalho inicial, devendo ser continuado de forma mais abrangente, coletando dados de outras IES, de características semelhantes à Universidade Azul, bem como a universidades públicas, ou localizadas em outras cidades brasileiras.

Outras sugestões para estudos posteriores são: 1) complementar o estudo utilizando técnicas estatísticas de análise fatorial confirmatória, por meio de Modelagem de equações estruturais ou PLS; 2) retomar o trabalho, porém, com a aplicação de método qualitativo, em que os respondentes que obtiveram maior nota no teste de educação financeira possam ser analisados com a técnica de grupo focal; 2) reproduzir o estudo em outros contextos, por exemplo, utilizando como amostra alunos de pós-graduação lato sensu e strito sensu; 3) conduzir estudo semelhante com estudantes universitários de outros cursos, que não o de administração para verificar as diferenças ou semelhanças nos resultados.

Como recomendações podem ser feitas as seguintes: tanto a Universidade Azul, assim como outras de perfil semelhante, poderiam ter um papel mais ativo na educação financeira de seus alunos, incluindo na grade pedagógica disciplinas específicas relacionadas à educação financeira pessoal. Da mesma forma, seria recomendando que o Governo também levasse em conta, em seus programas de educação financeira, os estudantes universitários, por exemplo, fazendo parcerias com as universidades.

## REFERÊNCIAS

ABEL, M. H. **Successful family life on the moderate income**: its foundation in a fair start. The man's earnings. The woman's contribution. The cooperation of the community. Kessinger Publish, 2008.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DESENVOLVIMENTO, ABEPA, 2014. Nível Socioeconômico- Critério de Classificação Econômica Brasil (CCEB). Disponível em <[www.abep.org/](http://www.abep.org/)>. Acesso em: 10 ago. 2014.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DO ENSINO SUPERIOR (ABMES). **Em 2014, Fies registra 1,28 milhão de contratos firmados pelo FNDE**. Disponível em: <<http://www.abmes.org.br/abmes/noticias/detalhe/id/980>>. Acesso em: 23 jul. 2014.

AGNEW, J. R.; SZYKMAN, L. R. Asset allocation and information overload: The influence of information display, asset choice, and investor experience. **Journal of Behavioral Finance**, v. 6, n. 2, p. 57-70, 2005.

AMADEU, J. R. **A educação financeira e sua influência nas decisões de consumo e investimento**: proposta de inserção da disciplina na matriz curricular. Dissertação de Mestrado em Educação, 91 f. , Universidade do Oeste Paulista, São Paulo, 2009.

BANDURA, A. **Social foundations of thought and action**: a social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986.

BARBOZA, G.A. ; SMITH, C.; PESEK, J. G. **Impact of gender and academic performance differences on financial literacy**, Feb. 27, 2014. Acesso em: <<http://ssrn.com/abstract=2402172> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2402172>>. Acesso em 02 ago, 2014.

BANCO CENTRAL DO BRASIL, BCB. **Implementando a estratégia nacional de educação financeira, 2013**. Disponível em: <:[http://www.bcb.gov.br/pre/pef/port/Estrategia\\_Nacional\\_Educacao\\_Financeira\\_ENEF.pdf](http://www.bcb.gov.br/pre/pef/port/Estrategia_Nacional_Educacao_Financeira_ENEF.pdf)>. Acesso em: 23 jul. 2014.

BEAL, D. J.; DELPACHITRA S. B. Financial literacy among Australian university students. **Economic Papers**, v. 22, n. 1, p. 65–78, Mar. 2003.

BECKER, G. S. A theory of the allocation of time. **Economic Journal**, v. 75, p.493-517, 1965.

BOURDIEU, P. **Le capital social**: notes provisoires. Actes Rech. Sci. Soc. 31, p. 2–3 1980.

BM&FBOVESPA. **Programa de educação financeira nas escolas aumenta poupança, mostra pesquisa do Banco Mundial**. Disponível em: <<http://www.bmfbovespa.com.br/pt-br/noticias/2012/Programa-de-educacao-financeira-nas-escolas-aumenta-poupanca-2012-06-11.aspx?tipoNoticia=1&idioma=pt-br>>. Acesso em: 28 ago.14.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, **Censo da Educação Superior**, 2012. Disponível em:

<[http://sistemascensosuperior.inep.gov.br/censosuperior\\_2012/](http://sistemascensosuperior.inep.gov.br/censosuperior_2012/)>. Acesso em: 15 dez. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **O que é o FIES**, 2011. Disponível em:

<<http://sisfiesportal.mec.gov.br/fies.html>>. Acesso em: 05 out. 2013.

BRASIL.Banco do Brasil. **BB ultrapassa a marca de R\$ 10 bilhões na carteira de FIES**, 2013. Disponível em:

<<http://www.bb.com.br/portallbb/page118,3366,3367,1,0,1,0.bb?codigoNoticia=36884>>.

Acesso em: 13 jan. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Expectativa do MEC é que Fies financie 400 mil estudantes em 2013**, Agência Brasil, 2013. Disponível em

<<http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2013-05-26/expectativa-do-mec-e-que-fies-financie-400-mil-estudantes-em-2013>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

BROWN, K.A. **Examining the influence of financial literacy education on financial decision-making among graduate level health professions students**. Ph.D. Dissertation - Capella University, 2009.

BROWNING, M.; CROSSLEY, T. F. The life-cycle model of consumption and saving. **The Journal of Economic Perspectives**, v. 15, n. 3, p. 3 –22, 2001.

BRUHN, M. et al. **The impact of high school financial education**: experimental evidence from Brazil. Washington, DC: Development Research Group & Latin America and Caribbean Region / The World Bank, 2013. 55 p. (Policy Research Working Paper, n. 6723). Disponível em: <[http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSPContentServer/WDSP/IB/2013/12/12/000158349\\_20131212094211/Rendered/PDF/WPS6723.pdf](http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSPContentServer/WDSP/IB/2013/12/12/000158349_20131212094211/Rendered/PDF/WPS6723.pdf)>.

Acesso em: 12 ago. 2014.

CHEN, H.; VOLPE, R. An analysis of personal financial literacy among college students. **Financial Services Review**, v. 7, n.2, p.107-128, EUA, 1998.

COLEMAN, J.S. The design of organizations and the right to act. *Sociology Forum* 8, p. 527–46, 1993.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DO COMÉRCIO DE BENS, SERVIÇOS E TURISMO - CNC. **Pesquisa Nacional de Inadimplência do Consumidor (PEIC)**, Brasília, Dezembro, 2013. Disponível em: <<http://www.portaldocomercio.org.br>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

CRIDDLE, E. Financial literacy: goals and values, not just numbers. **In Alliance**, v. 34, p. 4, 2006.

CHRISTENSEN, C. L. Education and economic literacy: the economic literacy in rural America. **Teachers College Record**, v. 41, n. 7, p. 628-637, 1940.

CRESWELL, J. W. **Research design**: qualitative e qualitative approaches. Thousand Oaks: SAGE, 1994.

FÁVERO, et al. **Modelagem multivariada para tomada de decisões**. Elsevier, 2009.

FEDERAL RESERVE BANK OF NEW YORK. **Student Loan Debt by Age Group.**

Federal Reserve Bank of New York. Disponível em:

<<http://www.newyorkfed.org/studentloandebt/>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

FRIEDMAN, M. **A theory of the consumption function.** Princeton, NJ, Princeton University Press, 1957.

GILLIGAN, H.L. **An examination of the financial literacy of California college students.** Tese (Doctor of Educational Leadership Committee) - University of San Diego, 2012.

GREENSPAN, A. **Financial education.** In 33rd ANNUAL LEGISLATIVE CONFERENCE, Washington, DC, Sept. 2006.

JORGENSEN, B. L.; SAVLA, J. Financial literacy of young adults: the importance of parental socialization. **Family Relations**, v. 59, p. 465 -478, 2010.

KEHIAIAN, S. E. **Factors and behaviors that influence financial literacy in U.S. Households.** Tese (Phd), H. Wayne Huizenga School of Business and Entrepreneurship New Southeastern University, 2012.

KIM, J.; GARMAN, E. T. Financial stress and absenteeism: an empirically derived model. **Financial Counseling and Planning**, v. 4, n. 1, p. 31-42, 2003.

KIM, J.; GARMAN, E. T.; SORHAINDO, B. Relationships among credit counseling clients' financial well-being, financial behaviors, financial stressor events, and health. **Financial Counseling and Planning**, v.14, n.2, p. 75 – 87, 2003.

HAIR JR., F. et al. **Análise Multivariada de dados**, 6 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HILGERT, M.; HOGARTH, J; BEVERLY, S. Household financial management: the connection between knowledge and behavior. **Federal Reserve Bulletin**, p.309-322, July 2003.

HUNG, A. A.; PARKER, A. M.; YOONG, J. **Defining and measuring financial literacy.** Rand Labor and Population, RAND Working Paper Series, WR-708, Sept. 2009. Disponível em:

<[http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/working\\_papers/2009/RAND\\_WR708.pdf](http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/working_papers/2009/RAND_WR708.pdf)>.

Acesso em: Jan. 2014

HUNT, E. M. Education and economic literacy: developing economic competence through public education. **Teachers College Record**, v. 41, n.7, p. 573-586, 1940.

HUSTON, S.J. Measuring financial literacy. **The Journal of Consumer Affairs**, v. 44, n. 2, Summer, 2010.

LOIOLA, L.P.O. **Estresse financeiro em dois grupos de profissionais brasileiros**, Fundação Getulio Vargas, Dissertação de mestrado - Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo, 2014.

LOWN, J. M. (2007). Measuring financial planning personality type based on the stages of change. **Journal of Consumer Education**, v. 24, p. 28 - 39, 2007. Disponível em: <[http://www.cefe.illinois.edu/jce/archives/2007\\_vol\\_24/lown%202007.pdf](http://www.cefe.illinois.edu/jce/archives/2007_vol_24/lown%202007.pdf)>. Acesso em: Ago.2014.

LUCCI, C. R., et al. A influência da educação financeira nas decisões de consumo e investimento dos indivíduos. In: IX SEMEAD, 2006, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2006. Disponível em: <[www.ead.fea.usp.br/semead/9semead/resultado\\_semead/trabalhosPDF/266.pdf](http://www.ead.fea.usp.br/semead/9semead/resultado_semead/trabalhosPDF/266.pdf)>. Acesso em: 18 abr. 2013.

LUSARDI, A. **Household saving behavior**: the role of financial literacy, information, and financial education programs. (National Bureau of Economic Research Working Paper n. 13824). Feb, 2008. Disponível em: <http://www.nber.org/papers/w13824.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. **Financial literacy: an essential tool for informed consumer choice?** (National Bureau of Economic Research Working Paper n. 14084). June, 2008. Disponível em: <<http://www.nber.org/papers/w14084>>. Acesso em: 11 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. **American's Financial Capability**. (National Bureau of Economic Research, Working Paper n.17103), June, 2011. Disponível em: <<http://www.nber.org/papers/w17103>>. Acesso em: 03 abr. 2012.

LUSARDI, A.; MITCHELL, O. S. **Financial literacy and planning**: implications for retirement wellbeing. (National Bureau of Economic Research, Working Paper n.17078), May, 2011. Disponível em <<http://www.nber.org/papers/w17078>>. Acesso em: 12, abr. 2012.

\_\_\_\_\_. Baby boomer retirement security: the role of planning, financial literacy and housing wealth. **Journal of Monetary Economics**, v. 54, n.1, p. 205-224, Jan. 2007a.

\_\_\_\_\_. **Financial literacy and retirement planning**: new evidence from the Rand American Life Panel. (University of Michigan Retirement Research Center, Working Paper n.157), 2007 b.

\_\_\_\_\_. Planning and financial literacy: how do women fare? **American Economic Review: Papers & Proceedings**, v.98, p. 413-417, 2008.

\_\_\_\_\_. The Economic Importance of Financial Literacy: Theory and Evidence. **Journal of Economic Literature**, v.52, n.1, p. 5-44, 2014.

LUSARDI, A.; TUFANO, P. **Debt literacy, financial experiences, and overindebtedness**. (National Bureau of Economic Research, Working Paper n.14808), Mar.2009). Disponível em: <<http://ssrn.com/abstract=1366208>>. Acesso em: 28 out. 2013.

LYONS, A. C.; NEELAKANTAN, U. Potential pitfalls of applying theory to the practice of financial education. **Journal of Consumer Affairs**, v. 42, n.1, p. 106 – 112, 2008.

MANDELL, L. **Our vulnerable youth**: the financial literacy of American 12<sup>th</sup> graders. Jump\$tart Coalition for Personal Financial Literacy, Washington, D.C.: July, 1998.

\_\_\_\_\_. Financial literacy of high school students. In J.J. XIAO (Ed.), **Handbook of Consumer Finance Research**. New York, NY, Spring, 2007, p. 163-183.

\_\_\_\_\_. **The financial literacy of young American adults**: results of the 2008 National Jump\$tart Coalition Survey of High School and College Students. Jump\$tart Coalition for Personal Financial Literacy, Washington, D.C.: 2008.

MARCOLIN, S.; ABRAHAM, A. **Financial literacy research: current literature and future opportunities**. In: 3rd INTERNATIONAL CONFERENCE OF CONTEMPORARY BUSINESS 2006, p. 21-22, Sept. 2006.

MATTA, R. O. B. **Oferta e demanda de informação financeira pessoal**: o programa de educação financeira do Banco Central do Brasil e os universitários do Distrito Federal. 2007. 201 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2007.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing**. 6<sup>a</sup> ed. São Paulo: Atlas, 2005. v.1.

MCKENZIE, V. M. **The financial literacy of university students**: a comparison of graduating seniors' financial literacy and debt level. (Phd in Education) - University of South Florida, Florida, USA, 2009.

MENDES-DA-SILVA et al. Credit card risk behavior on college campuses: evidence from Brazil. **Brazilian Administration Review**, v. 9, n. 3, p. 351-373, 2012.

MODIGLIANI, F.; BRUMBERG, R. Utility analysis and the consumption function: an interpretation of cross-section data. **Post-Keynesian Economics**, 388-436, 1954.

MOORE, D. **Survey of Financial literacy in Washington State**: knowledge, behavior, attitudes, and experiences. Olympia, WA, Washington State Dept. of Financial Institutions, 2003.

NATIONAL ENDOWMENT FOR FINANCIAL EDUCATION (NEFE) **The Arizona State University**: Arizona pathways to life success for university students. 2005. Disponível em: <<http://aplus.arizona.edu/finalReport.pdf>> Acesso em: 14 mar. 2014.

NORTHERN, J. J.; O'BRIEN, W. H.; GOETZ, P. W. The development, evaluation, and validation of a financial stress scale for undergraduate students. **Journal of College Student Development**, v. 57, n.1, p. 79- 92, 2010.

NORVILITIS, J. M. et al. Personality factors, money attitudes, financial knowledge, and credit-card debt in college students. **Journal of Applied Social Psychology**, v. 36, n.6, p. 1395- 1413, 2006.

PAJARES, F. Overview of social cognitive theory and of self-efficacy. **Emory Edu**, 2002. Disponível em: < <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html> >. Acesso em: 15 Abr. 2014.

PARABONI, A.L. et al. Alfabetização financeira dos estudantes universitários: construção de um indicador e a influência das variáveis demográficas e socioeconômicas. In: XXIV ENANGRAD, Florianópolis, 2013.

PARKS-YANCY, R. et al. The mitigating effects of social and financial capital resources on hardships. **Journal of Family and Economic Issues**, v. 28, p. 429-448, 2007.

PORTES, A. Social capital: its origins and applications in modern sociology. **Annual Review Sociology**, v. 24, p. 1 – 24, 1998.

\_\_\_\_\_. The Two Meanings of Social Capital. **Sociological Forum**, v. 15, n. 1, 2000.

\_\_\_\_\_. **Economic sociology: a systematic inquiry**. Princeton, University, Princeton, N.J., 2010.

POTRICH, A. C. G.; VIEIRA, K. M.; CERETTA, P. S. Nível de alfabetização financeira dos estudantes universitários: afinal, o que é relevante? **Revista Eletrônica de Ciência Administrativa – RECADM**, v. 12, n. 3, p. 315-334, 2013.

PROCHASKA, J.O.; DI CLEMENTE, C. C. Stages and processes of self-change of smoking: toward an integrative model of change. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, v. 51, n. 3, p. 390-395, June, 1983. Acesso em: 07 Jul. 2014.

PROCHASKA, J.O. et al. In search of how people change: applications to addictive behaviors. **American Psychologist**, v. 47, p. 1102-1114, 1992.

REMUND, D. L. Financial literacy explicated: the case for a clearer definition in an increasingly complex economy. **The Journal of Consumer Affairs**, v. 44, n. 2, p. 284, 2010.

ROBB, C.A. **College students and credit card use: the effect of personal financial knowledge on debt behavior**. 2007. (Phd Dissertation), Faculty of the Graduate School, University of Missouri-Columbia, EUA.

SAITO, A. T. **Uma contribuição ao desenvolvimento da educação em finanças pessoais no Brasil**. 2007. Dissertação (Mestrado em Administração) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SAVÓIA, J.R. et al. Paradigmas da educação financeira no Brasil, **RAP**, v.41, n.6, p.1121-41, Rio de Janeiro, Nov./Dez. 2007.

SCHWARZER, R.; JERUSALEM, M. Generalized self-efficacy scale. IN WEINMAN, J. WRIGHT, S.; JOHNSTON, M. (Org.). **Measures in health psychology: a user's portfolio**. causal and control beliefs. Windsor, U.K., 1995, p. 35-37.

SILVEIRA, Amélia (coord.). **Roteiro básico para apresentação e editoração de teses, dissertações e monografias**. 3.ed.rev. atual. e ampl. Blumenau, Edifurb, 2009.

SHOCKEY, S. S.; SEILING, S. B. Moving into action: application of the transtheoretical model of behavior change to financial education. **Financial Counseling and Planning**, v. 15, n.1, p. 41 – 52, 2004.

STRATHMAN, A. et al. The consideration of future consequences: weighing immediate and distant outcomes of behavior. **Journal of Personality and Social Psychology**, v.66, n.4, Apr., p. 742-752, 1994.

TEW, K. M.; TEW, P. L. Financial literacy and the college student. **Social Science Research Network**. April 2014. Disponível em: <[http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=2430795](http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2430795)>. Acesso em 03 ago.2014.

VAN ROOIJ, M.; LUSARDI, A.; ALESSIE, R. Financial literacy and stock market participation. **Journal of Financial Economics**, v. 101, n. 2, p. 449-472, Aug.2011.

\_\_\_\_\_. Financial literacy, retirement planning and household wealth .**The Economic Journal**, v. 122, p. 449–478, May, 2012.

VELICER, W.F.; PROCHASKA, J.O. Introduction to special issue of American Journal of Health Promotion. **American Journal of Health Promotion**, v. 12, p. 6-7, 1997.

VITT, L. A. Values-centered financial education: understanding cultural influence on learners' financial behavior. **Institute for Socio-Financial Studies**, Middleberg, 2009. Disponível em: <<http://www.isfs.org/documents-pdfs/Values-Centered-Financial-Education.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2014.

VOLPE, R. P.; CHEN H.; PAVLICKO, J.J. Personal investment literacy among college students: a Survey. **Financial Practice Education**, Fall/Winter, p. 86-94, 1996.

VOLPE, R. P.;KOTEL, J. E.; CHEN, H.A survey of investment literacy among online investors. **Financial Counseling and Planning**, v. 13, n. 11, 2002.

XIAO, J. J. et al. Applying the transtheoretical model of change to consumer debt behavior. **Financial Counseling and Planning**, v. 75, n. 2, p. 89- 100, 2004 a.

XIAO, J. J. et al. A consumer education program based on the transtheoretical model of change. **International Journal of Consumer Studies**, v. 28, p. 55-65, 2004 b.



## **APÊNDICES**

**APÊNDICE 1 – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS****INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS****NOME DO CURSO:** \_\_\_\_\_**SEMESTRE:** \_\_\_\_\_**PERÍODO:** ☐ Diurno ☐ Noturno**SEXO:** ☐ Masculino ☐ Feminino**IDADE:** \_\_\_\_\_ anos**ESTADO CIVIL:**☐ Solteiro☐ Casado☐ Divorciado / Separado**Escolaridade do PAI:**☐ Analfabeto/Fundamental Incompleto☐ Fundamental Completo☐ Ensino Médio Incompleto☐ Ensino Médio Completo/Superior☐ Incompleto☐ Superior Completo**Escolaridade da MÃE:**☐ Analfabeto/Fundamental Incompleto☐ Fundamental Completo☐ Ensino Médio Incompleto☐ Ensino Médio Completo/Superior☐ Incompleto☐ Superior Completo**Características de seu trabalho atual:**☐ Registro em carteira☐ Trabalho eventual, sem vínculo empregatício☐ Profissional liberal☐ Estagiário☐ Não trabalho☐ Outras formas: \_\_\_\_\_**Renda Familiar mensal atual:**☐ até R\$1.000☐ R\$1.001-R\$2.000☐ R\$2.001-R\$3.000☐ R\$3.001-R\$7.000

- ☐ R\$7.001-R\$10.001
- ☐ R\$10.001-R\$12.500
- ☐ + de R\$12.500

**A) ALFABETIZAÇÃO FINANCEIRA**

- 1) Suponha que você tivesse R\$ 100,00 em uma conta de poupança, que a taxa de juro fosse 2% ao ano. Depois de 5 anos, quanto você acha que teria nessa conta se tivesse deixado seu dinheiro lá, sem mexer nele?**
  - ☐ Mais do que R\$ 102,00
  - ☐ Exatamente R\$ 102,00
  - ☐ Menos do que R\$ 102,00
- 2) Imagine que a taxa de juro de sua conta poupança é de 1% ao ano e a inflação de 2% ao ano. Depois de um ano, quanto você seria capaz de comprar com o dinheiro dessa conta?**
  - ☐ Mais do que compraria hoje
  - ☐ Exatamente o mesmo
  - ☐ Menos do que hoje
- 3) Assuma que seu amigo herde R\$ 100.000,00 hoje e que o irmão dele herde R\$ 100.000,00 daqui a 3 anos. Sabe-se que pessoa que herdou o dinheiro hoje manteve o dinheiro aplicado. Quem é mais rico por causa dessa herança?**
  - ☐ Seu amigo
  - ☐ O irmão dele
  - ☐ Eles são igualmente ricos
- 4) Suponha que em 2014, sua renda dobre e que os preços de todos os bens dobrem também. Em 2014, quanto você conseguirá comprar com sua renda?**
  - ☐ Mais do que hoje
  - ☐ O mesmo
  - ☐ Menos do que hoje
- 5) Qual afirmação descreve melhor a função principal do mercado de ações?**
  - ☐ O mercado de ações ajuda a prever os ganhos com ações
  - ☐ O mercado acionário espelha o aumento de preço das ações
  - ☐ O mercado acionário reúne as pessoas que querem comprar e as que querem vender ações.
- 6) O que acontece se alguém compra a ação da firma B no mercado secundário da Bolsa?**
  - ☐ Ele possui uma parte da firma B
  - ☐ Ele colocou dinheiro no caixa da empresa B
  - ☐ Ele é responsável por dívidas da empresa B
- 7) Qual afirmação sobre fundos de investimento é correta?**
  - ☐ Quando uma pessoa aplica dinheiro em um fundo de investimento, ela não poderá retirar o dinheiro por um ano.
  - ☐ Os fundos de investimento podem investir em vários ativos simultaneamente, por exemplo, em ações, em títulos indexados à taxa prefixada, à pós-fixada, etc.

- ☐ Os fundos de investimento pagam uma taxa de retorno garantida, a qual dependerá de sua performance passada.
- 8) **O que acontece se alguém compra um título da empresa B?**
- ☐ Ele é dono de uma parte da empresa B;
  - ☐ Ele emprestou dinheiro para a empresa B,
  - ☐ Ele é responsável por dívidas de empresa de B,
- 9) **Considerando-se um longo período de tempo (por exemplo, 10 ou 20 anos), o ativo normalmente dá o maior retorno é:**
- ☐ A conta de poupança,
  - ☐ Títulos
  - ☐ Ações
- 10) **Normalmente, qual ativo tem maiores oscilações em seus preços ao longo do tempo?**
- ☐ A conta de poupança,
  - ☐ Títulos
  - ☐ Ações
- 11) **Quando um investidor distribui seu dinheiro entre diferentes ativos, em geral, o risco de perder dinheiro:**
- ☐ Aumenta
  - ☐ Diminui
  - ☐ Permanece o mesmo
- 12) **Se você comprar um título do governo que vence em 10 anos, isso significa que você não pode vendê-lo antes do prazo sem incorrer em penalidades.**
- ☐ Verdadeiro
  - ☐ Falso
- 13) **Os investimentos em ações são, normalmente, mais arriscados do que em títulos de renda fixa.**
- ☐ Verdadeiro
  - ☐ Falso
- 14) **Se a taxa de juros cai, o preço dos títulos pré-fixados:**
- ☐ Sobe
  - ☐ Cai
  - ☐ Fica o mesmo
- 15) **Suponha que você tem R\$ 1000,00 a pagar em seu cartão crédito, que a taxa de juro anual é de 20%. Se você não pagar nada e não fizer mais despesas no mesmo cartão, a esta taxa, quantos anos irão levar para que esta quantia dobre?**
- ☐ 2 anos
  - ☐ Menos de 5 anos
  - ☐ De 5 a 10 anos
  - ☐ Mais de 10 anos
- 16) **Você compra um aparelho que custa R\$ 1.000. Para pagar por este aparelho, você tem as seguintes opções: a) pagar 12 parcelas mensais de R\$ 100 cada; b) Contrair**

**um empréstimo à taxa de juros anual de 20% e pagar R\$ 1.200 daqui a um ano. Qual é a oferta mais vantajosa?**

- (    ) Opção a  
 (    ) Opção b  
 (    ) Ambas as opções dão o mesmo resultado.

## **B) AUTOEFICÁCIA PERCEBIDA**

Por favor, reflita sobre seus sentimentos com relação à administração de suas finanças pessoais e assinale seu nível de concordância com relação à cada uma das afirmações abaixo:

- 1) Sempre consigo dar um jeito de resolver problemas financeiros difíceis, se eu fizer o esforço necessário.

<b>Discordo</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	<b>Concordo</b>
<b>Totalmente</b>											<b>Totalmente</b>

- 2) É fácil persistir em meus objetivos e realizá-los, independentemente da minha situação financeira.

<b>Discordo</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	<b>Concordo</b>
<b>Totalmente</b>											<b>Totalmente</b>

- 3) Tenho confiança de que, se necessário, eu poderia lidar de forma satisfatória com eventos financeiros inesperados.

<b>Discordo</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	<b>Concordo</b>
<b>Totalmente</b>											<b>Totalmente</b>

- 4) Graças à minha desenvoltura, sei como lidar com situações financeiras imprevistas.

<b>Discordo</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	<b>Concordo</b>
<b>Totalmente</b>											<b>Totalmente</b>

- 5) Eu sou capaz de resolver a maioria dos problemas financeiros se fizer o esforço necessário para isso.

<b>Discordo</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	<b>Concordo</b>
<b>Totalmente</b>											<b>Totalmente</b>

- 6) Eu consigo me manter calmo quando enfrento dificuldades financeiras, porque posso confiar nas minhas habilidades para lidar com elas.

<b>Discordo</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	<b>Concordo</b>
<b>Totalmente</b>											<b>Totalmente</b>

- 7) Quando me confronto com problemas financeiros, em geral, consigo encontrar várias soluções para resolvê-los.

[illegible]

### C) CONSIDERAÇÕES DE CONSEQUÊNCIAS FUTURAS

Por favor, indique o quanto cada uma das afirmações abaixo descreve ou não:

- 1) a forma como você aborda o seu planejamento financeiro ou
- 2) o seu comportamento financeiro pessoal.

- 1) Eu planejo como as coisas deveriam ser no futuro e tento influenciá-las com meu comportamento do dia-a-dia.

[illegible]

- 2) Frequentemente, eu me dedico a um comportamento em particular, com a intenção de conseguir resultados que podem acontecer apenas daqui a vários anos.

[illegible]

- 3) Eu apenas me dedico a resolver minhas preocupações imediatas, imaginando que o futuro tomará conta de si mesmo.

[illegible]

- 4) Eu me comporto levando em conta apenas os resultados imediatos das minhas ações (dias ou semanas).

[illegible]

- 5) Minha conveniência é um fator considerável, tanto nas minhas decisões como nas minhas ações.

<b>Discordo Totalmente</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	<b>Concordo Totalmente</b>
----------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----------------------------

- 6) Estou disposto a sacrificar minha felicidade ou bem-estar imediatos para alcançar determinados resultados futuros.

[illegible]

7) Acredito que alertas sobre potenciais resultados negativos devem ser levados a sério, mesmo se este potencial resultado negativo possa ocorrer apenas daqui a muitos anos.

[illegible]

8) Geralmente, eu ignoro os alertas sobre possíveis problemas futuros, porque acredito que os problemas se resolverão antes que possam se tornar motivo de estresse excessivo.

[illegible]

9) Acredito que é desnecessário sacrificar-se agora, uma vez que se pode lidar com resultados futuros num momento posterior.

[illegible]

10) Eu apenas tomo ação para satisfazer minhas preocupações imediatas, imaginando que tomarei conta de problemas futuros em datas posteriores.

[illegible]

## D) ESTRESSE FINANCEIRO

Por favor, considere com que frequência você se sentiu estressado com os seguintes eventos financeiros nos últimos meses:

1) Pagamentos em atraso.

[illegible]

2) Não ter dinheiro para emergências (em conta poupança ou outros investimentos).

[illegible]

3) Viver na expectativa do recebimento do salário.

[illegible]

4) Não ter emprego fixo ou recebimentos previsíveis.

[illegible]





## **ANEXOS**

## ANEXO 1 - INSTRUMENTO DE COLETA ORIGINAL

### 1) Teste de Conhecimentos Financeiros – Questões Básicas

#### B.1. *Basic Financial Literacy Questions*

- (1) Suppose you had €100 in a savings account and the interest rate was 2% per year. After five years, how much do you think you would have in the account if you left the money to grow? (i) More than €102; (ii) exactly €102; (iii) less than €102; (iv) do not know; (v) refusal.
- (2) Suppose you had €100 in a savings account and the interest rate is 20% per year and you never withdraw money or interest payments. After five years, how much would you have on this account in total? (i) More than €200; (ii) exactly €200; (iii) less than €200; (iv) do not know; (v) refusal.
- (3) Imagine that the interest rate on your savings account was 1% per year and inflation was 2% per year. After one year, how much would you be able to buy with the money in this account? (i) More than today; (ii) exactly the same; (iii) less than today; (iv) do not know; (v) refusal.
- (4) Assume a friend inherits €10,000 today and his sibling inherits €10,000 three years from now. Who is richer because of the inheritance? (i) My friend; (ii) his sibling; (iii) they are equally rich; (iv) do not know; (v) refusal.
- (5) Suppose that in the year 2010, your income has doubled and prices of all goods have doubled too. In 2010, how much will you be able to buy with your income? (i) More than today; (ii) the same; (iii) less than today; (iv) do not know; (v) refusal.

Fonte: Van Rooij, Lusardi e Alessie (2011, p.474)

Suppose you owe \$1,000 on your credit card and the interest rate you are charged is 20% per year compounded annually. If you didn't pay anything off, at this interest rate, how many years would it take for the amount you owe to double?  
(i) 2 years; (ii) Less than 5 years; (iii) 5 to 10 years; (iv) More than 10 years; (v) Do not know; (vi) Prefer not to answer.

Fonte: Lusardi e Tufano (2009, p.5)

You purchase an appliance which costs \$1,000. To pay for this appliance, you are given the following two options: a) Pay 12 monthly installments of \$100 each; b) Borrow at a 20% annual interest rate and pay back \$1,200 a year from now. Which is the more advantageous offer?

(i) Option (a); (ii) Option (b); (iii) They are the same; (iv) Do not know; (v) Prefer not to answer.

Fonte: Lusardi e Tufano (2009, p.7)

## 2) Teste de Conhecimentos Financeiros – Questões Avançadas

### B.2. *Advanced Financial Literacy Questions*

- (6) Which statement describes the main function of the stock market? (i) The stock market helps to predict stock earnings; (ii) the stock market results in an increase in the price of stocks; (iii) the stock market brings people who want to buy stocks together with those who want to sell stocks; (iv) none of the above; (v) do not know; (vi) refusal.
- (7) What happens if somebody buys the stock of firm B in the stock market? (i) He owns a part of firm B; (ii) he has lent money to firm B; (iii) he is liable for firm B debt; (iv) none of the above; (v) do not know; (vi) refusal.
- (8) Which statement about mutual funds is correct? (i) Once one invests in a mutual fund, one cannot withdraw the money in the first year; (ii) mutual funds can invest in several assets, for example, invest in both stocks and bonds; (iii) mutual funds pay a guaranteed rate of return which depends on their past performance; (iv) none of the above; (v) do not know; (vi) refusal.
- (9) What happens if somebody buys a bond of firm B? (i) He owns a part of firm B; (ii) he has lent money to firm B; (iii) he is liable for firm B's debts; (iv) none of the above; (v) do not know; (vi) refusal.
- (10) Considering a long time period (e.g. 10 or 20 years), which asset normally gives the highest return? (i) Savings accounts; (ii) bonds; (iii) stocks; (iv) do not know; (v) refusal.
- (11) Normally, which asset displays the highest fluctuations over time? (i) Savings accounts; (ii) bonds; (iii) stocks; (iv) do not know; (v) refusal.
- (12) When an investor spreads his money among different assets, does the risk of losing money (i) increase; (ii) decrease; (iii) stay the same; (iv) do not know; (v) refusal.
- (13) If you buy a 10-year bond, it means you cannot sell it after five years without incurring a major penalty. (i) True; (ii) false; (iii) do not know; (iv) refusal.
- (14) Stocks are normally riskier than bonds. (i) True; (ii) false; (iii) do not know; (iv) refusal.
- (15) Buying a company fund usually provides a safer return than a stock mutual fund. (i) True; (ii) false; (iii) do not know; (iv) refusal.
- (16) If the interest rate falls, what should happen to bond prices? (i) Rise; (ii) fall; (iii) stay the same; (iv) none of the above; (v) do not know; (vi) refusal.

Fonte: Van Rooij, Lusardi e Alessie (2011, p.475)

**ANEXO 2 – Escala de Gilligan (2012) para Auto-eficácia financeira percebida****General Self-Efficacy Scale**

I can always manage to solve difficult financial problems if I try hard enough.

It is easy for me to stick to my aims and accomplish my goals, regardless of finances.

I am confident that I could deal effectively with unexpected financial events.

Thanks to my resourcefulness, I know how to handle unforeseen financial situations.

I can solve most financial problems if I invest the necessary effort.

I can remain calm when facing financial difficulties because I can rely on my coping abilities.

When I am confronted with a financial problem, I can usually find several solutions.

If I am in trouble financially, I can usually think of a solution.

Fonte: Gilligan (2012, p.186)

### ANEXO 3 - Escala de Gilligan (2012) para Consideração de Consequências Futuras

Stem: For each of the following statements below, please indicate whether or not the statement describes how you approach your financial planning or personal money management behavior.

I consider how things might be in the future, and try to influence those things with my day to day behavior.

Often I engage in a particular behavior in order to achieve outcomes that may not result for many years.

I only act to satisfy immediate concerns, figuring the future will take care of itself.

My behavior is only influenced by the immediate (i.e., a matter of day or weeks) outcomes of my actions.

My convenience is a big factor in the decisions I make or the actions I take.

I am willing to sacrifice my immediate happiness or well-being in order to achieve future outcomes.

I think it is important to take warnings about negative outcomes seriously even if the negative outcome will not occur for many years.

I think it is more important to perform a behavior with important distant consequences than a behavior with less-important immediate consequences.

I generally ignore warnings about possible future problems because I think the problems will be resolved before they become stressful.

I think that sacrificing now is usually unnecessary since future outcomes can be dealt with at a later time.

I only act to satisfy immediate concerns, figuring that I will take care of future problems that may occur at a later date.

**ANEXO 4 - Escala de Gilligan (2012) para Estresse Financeiro**

Stem: Given the current economic climate, many college students experience financial stress. Please consider how often you have thought about the following financial events in the past six months.

Being behind on payments

Having a low credit score

Not having any emergency money (e.g. savings accounts, investments)

Living paycheck to paycheck

Being in a job where work isn't steady/predictable

Barely making enough money to cover expenses

Not making enough money to be able to cover unexpected expenses

Knowing you make less than most of your peers

Having large debt

. Having loans with high interest rates

Holiday/special occasion expenses

. Having to borrow money from family/friends

. Paying taxes

Fonte: Gilligan, 2012, p. 191.