



XIV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU

A Gestão do Conhecimento e os Novos Modelos de Universidade

Florianópolis – Santa Catarina – Brasil
3, 4 e 5 de dezembro de 2014.

ISBN: 978-85-68618-00-4

CONHECIMENTOS FINANCEIROS NO ÂMBITO UNIVERSITÁRIO: UMA ANÁLISE COM ESTUDANTES DO BRASIL E VENEZUELA

Miguel Angel Verdinelli

Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI
nupad@univali.br

Suzete Antonieta Lizote

Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI
lizote@univali.br

Adriana Olivares

Universidad Rafael Urdaneta
adolivares1@hotmail.com

Resumo

Esta pesquisa objetivou analisar os conhecimentos sobre finanças pessoais que possuem os estudantes de Ciências Contábeis de duas universidades, uma brasileira e outra venezuelana. Para tanto se usou o modelo de Gilligan (2012), que inclui as seguintes dimensões: capital social (CS), autoeficácia percebida (AE), estresse financeiro (EF) e consideração das consequências futuras (CCF). Os dados foram obtidos numa *survey* com questionário e foram processados pela análise fatorial, análise de correlações e Anova. Por meio da análise fatorial se geraram os escores fatoriais da AE, EF e CCF, com os que se efetuaram as análises de correlações e as ANOVAs. Os resultados conjuntos para os estudantes dos dois países indicaram que a AE, medida como administração das finanças pessoais, se correlaciona com as ações que tratam das CCF imediatas. Por sua vez, o EF se associa com as CCF de longo prazo. As ANOVAs mostram que a alfabetização financeira é melhor nos estudantes cujos pais frequentaram o ensino superior e os respondentes com maiores rendas pessoais ou familiares sentem-se mais capacitados para gerir suas finanças. Na comparação dos dados por país se constata que os alunos brasileiros na amostra analisada possuem mais conhecimentos.

Palavras-chave: Alfabetização financeira. Ciências Contábeis. Brasil. Venezuela.

1 INTRODUÇÃO

O estado da economia dos países influencia nas ações financeiras que as pessoas adotam. Por exemplo, o Brasil esteve mergulhado numa condição de alta inflação até a implantação do Plano Real a meados da década de 1990. Diante daquela nova condição houve necessidade das pessoas se adaptar, pois o comportamento consumidor que se tinha como resguardo do poder de compra do salário deixou de ter sentido.

Em conjunção com a estabilidade e o aquecimento da economia no Brasil houve um aumento da oferta de crédito e isto levou ao endividamento das pessoas com pouca “alfabetização financeira” (*Financial Literacy*). Por causa dessa situação, alguns dos indivíduos que ficaram endividados e que não conseguiram cumprir com seus compromissos começaram a manifestar dificuldades no relacionamento pessoal, familiar e profissional

(CERBASI, 2004). Tal circunstância ocasiona, além de problemas econômicos, certo grau de instabilidade social.

Um caso bem estudado foi a origem da crise econômica e financeira que, originada nos Estados Unidos em 2008, se espalhou pelo resto do mundo. A mesma começou devido aos empréstimos que recebera uma camada da população para financiar os imóveis vendidos para eles. Essas pessoas tinham baixa renda, escasso nível de instrução e mínima ou nenhuma alfabetização financeira. E ainda não possuíam ativos ou garantias para caução dos empréstimos que lhes foram outorgados (LUSARDI; TUFANO, 2009).

A compreensão basilar do que é a alfabetização financeira, embora se relacione geralmente com a capacidade do sujeito para gerir seu dinheiro, tem sido dificultosa. Assim, a definição no mundo acadêmico, segundo Remund (2010) tem sido formulada de diversas formas. Desde o início do século XX já existiam pesquisas nos Estados Unidos sobre educação do consumidor (JELLEY, 1958), porém as condições de globalização e internacionalização dos mercados tem tornado à administração dos assuntos financeiros em algo de alta complexidade nos últimos quarenta anos (GREENSPAN, 2003). O que, por outro lado, fez com que a gestão das finanças pessoais se tornasse na atualidade um tópico importante de investigar.

A administração das finanças pessoais se pode considerar como uma gestão estratégica para manter ou aumentar os bens e valores que conformam o patrimônio individual ou familiar (HALFELD, 2006). Essa ação pode ser estabelecida no curto, médio ou longo prazo, porém sempre em busca da estabilidade econômico-financeira. De qualquer modo, tal proceder pressupõe uma alfabetização financeira adequada.

Esta temática, sem dúvidas, ganhou destaque após a crise econômica e financeira iniciada em 2008, constituindo uma preocupação dos economistas, profissionais do mercado financeiro, pesquisadores desta área e dos governos. Segundo Lusardi e Mitchell (2007) cada vez é mais importante para as famílias adquirir e gerenciar o *know-how* econômico. Entretanto essas autoras apontam que na prática existe um analfabetismo financeiro generalizado. Desta forma, muitas famílias carecem do conhecimento básico de conceitos econômicos elementares que lhes possibilitem tomar decisões sensatas de poupança e investimento.

No âmbito profissional, em particular os graduados em cursos universitários, possuem a formação técnica necessária, porém como tem sido comprovado em diversas pesquisas, dentre outras as de Danes e Hira (1987), Volpe, Chen e Pavlicko (1996), Chen e Volpe (1998), Avard *et al.* (2005), Volpe, Chen e Liu (2006), Robb e Sharpe (2009) e a de Mandell (2008), os estudantes saem do ensino superior sem entender claramente como funcionam as finanças. Logo não sabem de aplicações financeiras, poupança, investimento em ações, aposentadoria, previdência, entre outros (LANA *et al.*, 2011).

Diante desse contexto na presente pesquisa se analisa o conhecimento que tem os alunos do curso de Ciências Contábeis, cujo perfil profissiográfico os vincula concretamente com o uso adequado dos recursos econômicos e financeiros, de dois países da América Latina: o Brasil e a Venezuela. No primeiro, a inflação anual é da ordem de aproximadamente 6,5%, enquanto no segundo a inflação ultrapassa os 60%. Para tanto se utiliza o modelo de Gilligan (2012), aplicado aos dados provindos de uma *survey* realizada com alunos dos últimos períodos do curso, próximos a se graduar.

Espera-se que os resultados empíricos obtidos no estudo sejam relevantes e possam contribuir no estabelecimento de um diagnóstico da situação atual da alfabetização financeira no âmbito universitário, em particular ao considerar alunos que se supõe tenham maiores conhecimentos técnico-profissionais com a temática. Assim mesmo, acredita-se que a partir dos conhecimentos adquiridos possam ser planejadas ações institucionais que possam suprir

as deficiências já apontadas nos trabalhos de Savoia, Saito e Santana (2007), Lana *et al.* (2011) e de Lizote *et al.* (2012) e Verdinelli e Lizote (2014).

O presente estudo encontra-se estruturado em 6 seções, iniciando com a presente introdução. A segunda seção apresenta o marco teórico do artigo, e na seção seguinte se abordam os procedimentos metodológicos. Na seção 4 são apresentadas as análises dos dados e os resultados, e na sequência expõem-se as considerações finais e sugestões para futuros trabalhos. Por fim, se disponibilizam as referências citadas.

2 MARCO TEÓRICO

Nesta seção buscar-se-á definir o marco teórico que delimitará o estudo. Inicia-se tratando da evolução conceitual da educação financeira para, a seguir, descrever os principais referenciais do modelo de Gilligan (2012).

2.1 Alfabetização financeira

Como é pontuado na tese de Kehiaian (2012), onde foi feito um breve histórico do tema, a educação financeira é um assunto que se vem trabalhando desde o início do século passado. Segundo esse autor o primeiro livro que discute sobre finanças pessoais foi escrito em 1905 por Ellen Richards (KEHIAIAN, 2012, p. 15). Entretanto, o conceito de alfabetização financeira é mais recente e tem sido definido de diversos modos.

Segundo Xu e Zia (2012) o termo alfabetização financeira pode abranger diferentes conceitos. Entre eles, por exemplo, a sensibilização e conhecimento sobre finanças, os produtos financeiros, as instituições, as habilidades pessoais, a capacidade de gestão do dinheiro e o planejamento financeiro. Na prática, há sobreposição desses termos até num mesmo texto.

Algumas das definições incluem o acesso ao conhecimento sobre o assunto e seu uso prático (MOORE, 2003). Sob essa ótica a alfabetização pressupõe a aplicação ativa do conhecimento e, na medida em que a pessoa é mais alfabetizada financeiramente, adquire maiores competências financeiras. Entretanto, conforme salientavam Marcolin e Abraham (2006), há necessidade de desenvolver pesquisas que relacionem a alfabetização com o comportamento financeiro propriamente dito. No entender das autoras, nem todos os aspectos dessa alfabetização possuem significância no sentido de determinar um bom comportamento e assim se obter sucesso nas operações e sua sustentabilidade.

Ao revisar a bibliografia sobre o tema percebe-se que um mesmo autor, segundo o trabalho que se analise, pode utilizar ou dar definições diferentes. Pois como ressaltam Lusardi e Tufano (2009) as pesquisas do tema costumam relacionar os conceitos de economia e finanças dos indivíduos com suas decisões financeiras relacionadas à poupança, ao planejamento da aposentadoria e a carteira de investimentos. Ou seja, um leque bastante amplo como para ser contemplado por uma definição unanimemente aceita.

Na avaliação de Hung, Parker e Yoong (2009) as formas em que a alfabetização financeira foi definida incluem: i) uma forma específica de conhecimento; ii) uma habilidade de aplicar esse conhecimento; iii) um conhecimento percebido; iv) ter bom comportamento financeiro; e, v) ter experiência financeira. Contudo, como Huston (2010) assinala, o conceito tem sido usado como sinônimo de educação financeira e de conhecimento financeiro, e argumenta ainda que isto não cabe, pois são, desde o ponto de vista conceitual, coisas diferentes.

Argumenta a autora que podem ser reconhecidas duas dimensões para a alfabetização financeira. Uma relativa ao conhecimento ou educação que chama de entendimento e outra relacionada à aplicação do entendimento na gestão das finanças pessoais. Ou seja, é vista

como a medida de quanto um indivíduo consegue entender e usar informações relacionadas às finanças pessoais (HUSTON, 2010).

Segundo sugere Huston (2010) o constructo deve ser medido em quatro dimensões, quais sejam: i) o valor do dinheiro no tempo, poder de compra, as demonstrações financeiras; ii) os empréstimos, ao usar recursos futuros no presente através do uso de crédito rotativo e parcelamento empréstimos; iii) os investimentos ou a poupança de recursos presentes para uso no futuro por meio de contas de poupança, ações, títulos, fundos mútuos; e, iv) a proteção de ativos por meio de produtos de seguros ou outras atividades de gestão de risco.

Remund (2010) observa que vários pesquisadores têm utilizado a frase livremente para descrever o conhecimento, a confiança, a motivação, e as habilidades necessárias para gerir eficazmente o dinheiro. Como resultado, na literatura existente encontram-se diferentes definições conceituais, bem como diversas definições operacionais. Este autor tipifica as definições que encontrou em sua análise em cinco categorias: i) conhecimento de conceitos financeiros; ii) habilidade de comunicar-se utilizando estes conceitos; iii) aptidão em administrar suas finanças pessoais; iv) habilidade em tomar decisões financeiras apropriadas; e, v) confiança em planejar-se, de forma efetiva, para necessidades futuras.

Baseado nos cinco conceitos-chave Remund (2010, p. 284) definiu a alfabetização financeira do seguinte modo:

Alfabetização 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.

No entanto, ter alfabetização financeira, isto é, possuir o conhecimento financeiro e a habilidade para aplicá-lo, não significa que se tenha um comportamento adequado com relação às finanças pessoais. Vários fatores e condições podem influenciar o comportamento e o bem-estar financeiro, como assinalado Huston (2010).

2.2 Modelo de Gilligan (2012)

O modelo sugerido por Gilligan (2012) trata as finanças pessoais desde quatro aspectos: capital social, autoeficácia percebida, consideração de consequências futuras e estresse financeiro. Na sequência, essas dimensões são consideradas.

2.2.1 Capital Social

As origens do conceito de capital social, segundo Portes (1998) remontam-se aos trabalhos de Bourdieu (1980), com um posterior refinamento feito por Coleman (1988). A definição que foi dada por Portes (2010) o entende como a habilidade de poder acessar recursos em virtude da participação de redes ou estruturas sociais amplas. Isto é, as interações sociais influenciam o desenvolvimento e as características da sociedade, trazendo consequências aos indivíduos que a ela pertencem.

O conceito de capital social associa-se com os benefícios que os indivíduos podem ter a partir de suas redes de contatos (BOURDIEU, 1980), mas deve-se considerar o controle social que exercem as instituições (COLEMAN, 1988). Conforme salienta Gilligan (2012), a abordagem de Portes é apropriada para ser aplicada no estudo das finanças pessoais, pois sua definição reconhece que as estruturas sociais podem beneficiar alguns, mas que esses benefícios possam ter consequências negativas para outros.

O modelo de Gilligan (2012) considera as variáveis sociodemográficas com representativas do capital social dos universitários, pois dá a possibilidade de reconhecer a influência da família e das redes sociais que eles possuem no seu conhecimento financeiro.

Grau de instrução dos pais, renda familiar, estado civil, dentre outras, são variáveis que, compreendidas como capital social, podem ser importantes em relação ao uso das finanças pessoais.

2.2.2 Autoeficácia Percebida

A teoria da autoeficácia foi apresentada por Bandura em 1977 e segundo sua definição “são as crenças das pessoas a respeito de suas capacidades de produzir determinados níveis de desempenho que exercem sobre fatos que afetam suas vidas” (BANDURA, 1994, p. 71). Ou seja, trata-se de um traço de personalidade que afeta a motivação para realizar com sucesso as tarefas ou o grau de tolerância para enfrentar determinadas situações adversas e a percepção individual acerca do risco. Ainda, segundo o autor, os indivíduos com maior autoeficácia são mais capazes de perseguir e persistir numa tarefa do que aqueles que a tem em menor escala.

Na concepção de Martínez e Salanova (2006) as crenças de eficácia se constroem com base nos juízos sobre as capacidades possuídas. Desta forma, pessoas com as mesmas capacidades, porém com diferentes crenças, em função destas, podem ser bem ou mal sucedidas. Estas crenças, segundo Azzi e Polydoro (2006) podem estar relacionadas a domínios específicos, existindo percepção de elevada autoeficácia em determinado domínio e baixa em outros.

Conforme a definição de Remund (2010), não basta que o indivíduo detenha o conhecimento sobre conceitos financeiros, ele precisa também ter confiança suficiente para aplicá-los ao tomar suas decisões financeiras e ao administrar questões de planejamento financeiro pessoal. Dessa forma, no modelo de Gilligan (2012) contempla-se a autoeficácia percebida para analisar a alfabetização financeira dos indivíduos. Ela representa o componente psicológico da confiança e da habilidade para aplicar apropriadamente os conceitos financeiros na administração das finanças pessoais.

2.2.3 Estresse Financeiro

O estresse financeiro, segundo Kim e Garman (2003) pode ser definido como a percepção que a pessoa tem sobre suas finanças. Inclui-se, então, a satisfação com a renda, poupança, investimentos e dívidas. Assim como, por exemplo, um evento financeiro que possa ter causado o estresse (KIM; GARMAN; SORHAINDO, 2003). Entende-se, portanto que as definições fazem referencia a diversos termos, como à tensão financeira, a pressão econômica, o estresse de ter dívida, ou ainda o bem-estar financeiro pessoal (GILLIGAN, 2012).

Em geral uma má administração dos recursos financeiros resulta em estresse e, levando em conta que muitos dos estudantes universitários pela primeira vez gerenciam seus recursos, é muito provável que estejam propensos a experimentar essa sensação, embora não seja por terem feito uma administração errada. De qualquer modo o estresse pode servir como um referencial de baixa alfabetização financeira (GILLIGAN, 2012). Cabe lembrar que a alfabetização financeira compreende o entendimento de como a sociedade e as características individuais podem afetar a forma que o indivíduo administra suas finanças.

Conforme argumenta Gilligan (2012) o estresse pode não estar necessariamente ligado ao nível de renda, mas, pode ser um indicador da incapacidade da pessoa para enfrentar suas responsabilidades financeiras. 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.

2.2.4 Consideração de Consequências Futuras

A consideração de consequências futuras, conforme Strathman *et al.* (1994), é um constructo que expressa a diferença que possa existir nas respostas das pessoas ao comparar

as consequências imediatas com as futuras, em decorrência de um comportamento potencial no presente. As pesquisas desses autores, realizadas com estudantes universitários, tem demonstrado sua validade ao estudar quanto um indivíduo pode ser influenciado pela comunicação persuasiva e também ao demonstrar que é um constructo muito efetivo para prever comportamentos.

Em relação com questões financeiras, o estudo de Browning e Crossley (2001), usando as consequências futuras, reconheceu o impacto temporal e circunstancial que a idade pode ter nas decisões de gasto e poupança. No modelo de Gilligan (2012) inclui-se a consideração desse constructo para tratar da influência de circunstâncias temporais na tomada de decisão financeira. Se o estudante universitário escolhe ou não refletir sobre os benefícios ou consequências de curto e de longo prazo de suas decisões financeiras é um elemento importante de ser considerado na compreensão de seus níveis de alfabetização financeira.

O grau que possa ser mensurado esse constructo pode indicar hábitos de gastos e de contratar empréstimos, refletindo assim como é sua tomada de decisões financeiras nesse período e como isto pode afetá-lo no futuro. Do mesmo modo pode indicar quanto os universitários consideram o papel dos potenciais ganhos futuros em suas decisões de contrair dívidas ou de controlar gastos.

3 MATERIAL E MÉTODOS

Os dados desta pesquisa *survey* (BABBIE, 2003) foram obtidos no Brasil e na Venezuela, com questionários de autopreenchimento aplicado in loco aos estudantes do curso de Ciências Contábeis que estavam nos últimos períodos, próximos a se graduar. O instrumento de coleta foi adaptado de Gilligan (2012) contemplando quatro blocos. No primeiro se recolheram os dados do respondente, incluindo o perfil individual e familiar.

O segundo bloco, que continha sete (7) afirmações para responder com uma escala de concordância, destinou-se a registrar os dados da autoeficácia percebida. O terceiro bloco, com doze (12) afirmações, mensurava o estresse financeiro numa escala que ia de nunca até sempre. Por fim, o quarto bloco com dez (10) asseverações, a responder novamente numa escala de concordância, computava o constructo consideração de consequências futuras. Em todos os blocos as escalas foram de sete pontos.

Todos os instrumentos preenchidos foram organizados em uma planilha eletrônica Excel®, na qual se fez o pré-tratamento dos dados (HAIR Jr. *et al.*, 2009). Computaram-se, em total, 177 questionários válidos sendo 89 de estudantes brasileiros e 88 de venezuelanos. Identificaram-se 12 dados faltantes, o número máximo de dados que um aluno deixou de responder foi de dois itens, enquanto que os outros dez dados faltantes foram de apenas de um por respondente. Como a quantidade é muito pequena com relação ao máximo admitido e como não se associaram a nenhum padrão, optou-se por preencher as células vazias com o valor da mediana do indicador correspondente. Os *outliers* foram avaliados através da função gráfica *Box Plots* do software Statistica®, utilizando um coeficiente de 1,5 desvios. Foram detectados 62 *outliers*, representando aproximadamente o 1,2% dos dados levantados. Após verificar que eles estavam distribuídos entre os diversos respondentes e itens decidiu-se mantê-los na base. Também se verificou que não existiam erros de digitação.

Com a finalidade de avaliar a normalidade da distribuição das variáveis, ao considerar que os dados provinham de escalas tipo Likert, efetuaram-se os cálculos da assimetria e curtose (HAIR Jr. *et al.*, 2009). Finney e DiStefano (2006) afirmam que dados com coeficientes de até 2 de assimetria e até 7 de curtose, em módulo, podem ser considerados quase normais. Confirmou-se que só um valor ultrapassou tais limites pelo que esse item, a quarta questão do bloco de estresse, foi excluída.

Os métodos estatísticos empregados foram análise fatorial exploratória (AFE) e confirmatória (AFC), Análise de variância (ANOVA) e análise de correlações. Para todos eles foram avaliados os pressupostos de seu uso (HAIR Jr. *et al.*, 2009). Antes de realizar as análises fatoriais foi calculado o coeficiente alfa de Cronbach para cada dimensão considerada e a correlação do item com a total, conforme o procedimento sugerido por Churchill Jr. (1979). Posteriormente utilizaram-se o teste de Kaiser, Olkin e Meyer e o de Bartlett para confirmar a factibilidade de empregar a análise fatorial.

Na AFE usou-se a extração por componentes principais, que não requer multinormalidade, sendo os fatores extraídos segundo o critério de Kaiser a partir de matrizes de correlações. Outras restrições empregadas foram que as cargas fatoriais fossem maiores ou iguais do que 0,70 em módulo e a comunalidade maior ou igual que 0,5. A variância extraída pelo fator no caso de unidimensionalidade devia ser maior ou igual que 50%. Na AFC se usou como critério um coeficiente entre os indicadores e a dimensão ou constructo considerado maior ou igual que 0,5. A partir dos fatores formados com os indicadores que cumpriram os mínimos estipulados para serem retidos se geraram os escores fatoriais para os respondentes, os que foram usados em processamentos ulteriores: as análises de variância e de correlações. As ANOVAs realizadas foram sempre univariadas e, assim muito robustas frente às violações de normalidade e homocedasticidade (HARRIS, 1975). Por sua vez, nas comparações pareadas, quando foram necessárias, se usou o teste de Tukey para número desigual de elementos.

4 RESULTADOS

A amostra analisada está formada por 89 alunos do curso de Ciências Contábeis que estudam numa universidade do Brasil e 88 do mesmo curso de uma universidade da Venezuela. Eles são estudantes que estão próximo a se graduar, matriculado no último ou penúltimo ano o de estudo. A grande maioria deles (127) está na faixa etária de 20 a 29 anos, enquanto 45 se situam na faixa de 30 a 39 e apenas 5 possuem 40 ou mais anos e, do mesmo modo, a maioria trabalha (156). Quanto ao gênero dos respondentes 104 foram mulheres e 73 homens.

Em relação à renda familiar, 23 alunos ganham entre 1.000 e 3.500 reais, 48 de 3.501 a 5.000, 84 de 5.001 a 8.000 e 21 mais do que 8.000 reais. Já, quanto à renda pessoal 3 estudantes recebem até 1000 reais, 77 de 1.001 a 3.500 e 93 mais do que 3.500 reais. A respeito da moradia 92 alunos moram com seus pais, 42 com seu cônjuge, 41 moram sozinhos e 2 com amigos.

Os estudos de segundo grau de 99 universitários que participaram da *survey* foram realizados em escola particular, 64 frequentaram escolas públicas, 6 tiveram aulas em ambos os tipos de instituições e 8 alunos deixaram de responder. Os dados sobre a formação dos pais são exibidos na Tabela 1, onde se mostram os valores sem fazer diferenças entre os países.

Tabela 1 – Formação dos pais dos alunos que participaram do levantamento.

Ensino		Pai	Mãe
Fundamental	Incompleto	25	23
	Completo	10	17
Médio	Incompleto	6	5
	Completo	25	30
Superior	Incompleto	26	24
	Completo	65	60
Pós-graduação		17	18
Não declarou		3	0

Fonte: Dados da pesquisa.

Com a nota que os estudantes se atribuíram para seus conhecimentos sobre finanças pessoais foi efetuada a comparação das médias levando em conta o país e o gênero. No caso do país não houve diferenças entre o valor dos alunos brasileiros (7,37) e os venezuelanos (7,69), mas sim quando o contraste foi feito considerando o sexo dos respondentes. Na comparação para a base de dados completa as variâncias foram desiguais, conforme o teste de Levene, pelo que a análise foi feita com variâncias separadas. Após a correção, as médias foram diferentes, tendo os homens se adjudicado pontuações maiores e, desse modo, seu valor médio (7,82) foi mais alto que o das mulheres (7,34). Quando as comparações foram feitas individuais por país, usando o gênero como preditor categórico, os valores foram iguais nos dados do Brasil e diferentes nos de Venezuela. Neste caso, o contraste com variâncias separadas mostrou que a média dos homens (7,92) foi significativamente maior daquela das mulheres (7,49).

A seguir foram calculadas as medidas descritivas de todos os itens do questionário, incluindo a média, desvio padrão, assimetria e curtose. Os resultados são apresentados no Quadro 01, onde se pode observar que apenas num item (E4) se ultrapassam os valores da assimetria e curtose sugeridos por Finney e DiStefano (2005) para serem considerados quase normais.

Quadro 01 – Medidas descritivas das 29 variáveis levantadas na survey.

Item	Média	Desv. Pad.	Assimetria	Curtose	Item	Média	Desv. Pad.	Assimetria	Curtose
A1	6,322	1,099	-1,940	4,158	A5	6,119	1,134	-1,299	1,102
A2	5,706	1,564	-1,051	0,198	A6	5,407	1,494	-1,043	0,679
A3	5,842	1,441	-1,136	0,448	A7	3,429	2,266	0,298	-1,472
A4	5,689	1,410	-0,823	-0,036	E1	3,090	1,713	0,215	-1,091
P1	5,085	1,623	-0,679	-0,183	E2	3,441	1,602	-0,067	-0,714
P2	4,768	1,551	-0,632	-0,104	E3	3,610	1,778	0,164	-0,842
P3	3,198	1,831	0,473	-0,994	E4	1,441	1,005	3,446	14,163
P4	3,237	1,765	0,418	-0,808	E5	3,040	1,697	0,149	-1,144
P5	4,559	1,488	0,077	-0,498	E6	3,407	1,670	0,002	-0,818
P6	4,424	1,897	-0,065	-1,210	E7	3,989	1,716	-0,201	-0,621
P7	5,068	1,792	-0,474	-0,763	E8	2,322	1,794	1,082	-0,041
P8	2,740	1,686	0,892	-0,010	E9	2,627	1,594	0,918	0,512
P9	3,475	2,012	0,389	-1,007	E10	2,153	1,622	1,133	0,087
P10	3,401	1,923	0,492	-0,808	E11	2,554	1,799	1,016	-0,081
*	*	*	*	*	E12	2,633	2,074	1,015	-0,377

Legenda: A - administração das finanças pessoais; E – estresse financeiro; P - planejamento financeiro.

Fonte: Dados da pesquisa.

Depois de excluir o item E4 foi avaliada a confiabilidade por meio do alfa de Cronbach e a correlação do item com o total, segundo a sugestão de Churchill Jr. (1979). Também foi calculada a correlação média entre os itens, a medida de adequação da amostra de Kaiser, Olkin e Meyer (KMO) e o teste de esfericidade de Bartlett. Os resultados obtidos, com exceção do teste de esfericidade que sempre teve significância ($p < 0,001$), se mostram na Tabela 2.

Tabela 2 – Avaliação da adequação dos dados para realizar a análise fatorial.

Dimensão	α de Cronbach	Correlação	K-M-O
----------	----------------------	------------	-------

		Inter itens	Item total	
Administração	0,725	0,3909	1 < 0,40	0,845
Estresse	0,736	0,2168	4 < 0,40	0,728
Planejamento	0,702	0,2088	2 < 0,40	0,713

Fonte: Dados da pesquisa.

O valor mínimo de referência para a confiabilidade, mensurada pelo alfa de Cronbach, é 0,7 o que foi ultrapassado nas três dimensões do modelo, já a correlação do item com o total se sugere que seja maior do que 0,4. Nas três dimensões ocorreram alguns valores menores do que esse limite. Por sua parte, as correlações entre os itens foram estatisticamente significativas, entretanto sua significância prática é baixa (PESTANA; GAGEIRO, 2003). Os valores maiores do que 0,7 da medida de adequação da amostra, segundo o teste KMO, indicam que os dados podem ser processados pela análise fatorial (HAIR Jr. *et al.*, 2009). O que é também corroborado pelo teste de Bartlett que sempre teve significância.

Realizada a análise fatorial exploratória com cada dimensão do modelo foi constatada a unidimensionalidade para a administração das finanças e o estresse, sendo que o fator extraído recuperou mais do que 66 e 57% da variância, respectivamente. Os dados do planejamento financeiro, que mede as consequências futuras, utilizando o critério de Kaiser geraram dois fatores, que depois da rotação varimax normalizada explicam mais do que 36 e 30% da variância. Os resultados da AFE são exibidos na Tabela 4.

Tabela 3 – Cargas fatoriais dos itens das três dimensões do modelo de Gilligan (2012). Para o planejamento se fez a rotação varimax normalizada.

Administração	Fator 1	Estresse	Fator 1	Planejamento	Fator 1	Fator 2
A2	0,7691	E1	0,7784	P1		0,7998
A3	0,8705	E2	0,7069	P2		0,8087
A4	0,8843	E5	0,8395	P3	0,8317	*
A5	0,8250	E6	0,7393	P4	0,8788	*
A6	0,7081	E7	0,7223	P6	*	0,7089
Var. Expl.	3,31	Var. Expl.	2,88	P7	*	0,8031
% Var.	66,26	% Var.	57,57	P9	0,8024	*
				P10	0,8714	*
				Var. Expl.	2,93	2,46
				% Var.	36,64	30,70

Legenda: * valores de carga fatorial menor do que 0,30 em módulo.

Fonte: Dados da pesquisa.

Com esses itens foram feitas as análises fatoriais confirmatórias para todos os fatores extraídos e, desse modo, corroborar se todos eles cumprem o mínimo que se detalha na seção 3. Os resultados mostraram que todos os itens tiveram coeficientes padronizados maiores do que 0,5 e, portanto, foram mantidos na geração dos escores fatoriais dos constructos.

Com a nova base de dados criada foram efetuadas as Anovas considerando inicialmente o sexo e o país como preditores categóricos. No caso do sexo apenas houve diferença quando se usou a administração das finanças como variável dependente. Nesse caso os homens se consideram mais aptos para gerir suas finanças ($p = 0,043$). Isso significa que

eles têm mais confiança e se consideram com maior habilidade para usar os conceitos financeiros no modo de gerir suas finanças pessoais. Ou seja, mais possuem maior autoeficácia financeira.

Quando o país foi utilizado como preditor, os estudantes venezuelanos têm médias maiores na administração das finanças, no estresse e no planejamento financeiro imediato. Contudo, no planejamento para o futuro os alunos de ambos os países tem médias estatisticamente iguais. Se por um lado os universitários da Venezuela têm mais confiança na sua capacidade de gerir bem suas finanças, por outro se sentem mais estressados ante a possível incapacidade de enfrentar suas responsabilidades financeiras. Por fim, nas consequências futuras os estudantes de ambos os países tem um comportamento equivalente, mas no planejamento das ações que afetam o momento atual as diferenças indicam que os brasileiros são, em média, menos preocupados com as consequências financeiras imediatas.

Seguindo o modelo de Gilligan se analisaram os elementos do capital social dos respondentes, que se levantaram como características pessoais. A idade, que teve três classes na amostra, foi considerada só pelas duas categorias mais bem representadas, a de 20 a 29 anos e a de 30 a 39 anos. Quanto à administração das finanças pessoais os mais jovens consideram-se com maior aptidão ($p = 0,015$), menos estressados ($p < 0,001$) e com um planejamento menos apurado que os mais velhos nas ações imediatas ($p = 0,035$). Já no planejamento das ações futuras ambas as classes de idade comportam-se de maneira semelhante.

Assim como para a idade, na análise da renda pessoal excluiu-se uma classe, a que contempla aos três alunos que recebem um valor de até mil reais. Assim sendo, trabalhou-se com os que ganham mais do que mil e até 3.500 reais e os que ganham mais do que esse valor. Em todas as Anovas as pontuações médias dos que recebem salários mais altos foram estatisticamente maiores do que aqueles que ganham menos, com exceção do planejamento de ações futuras e que se verifica igualdade. Já usando a renda familiar como preditor as médias foram iguais no que diz respeito ao estresse e às consequências futuras, mas não quando a variável dependente foi a administração financeira. Neste caso, os estudantes cujas famílias possuem uma renda de 5 a 8 mil reais ou bem a categoria que inclui aos que ganham mais do que esse valor, tem médias iguais entre si e maiores do que as médias dos alunos que suas famílias têm rendas nas outras categorias. Este resultado indica que há associação positiva entre a renda familiar e a capacidades de melhor administrar as finanças pessoais. Aumentando as rendas familiares também se incrementam as médias da dimensão administração financeira.

As comparações simultâneas das médias quando o preditor categórico é a formação do pai ou da mãe também mostra diferenças apenas para a administração financeira. Os alunos cujos pais têm ensino superior, seja incompleto, completo ou de pós-graduação, consideram-se mais aptos a gerenciar suas finanças. Também neste caso existe relação positiva entre tal dimensão e o valor das médias.

Quanto à formação do próprio aluno, considerando se os estudos de ensino médio foram feitos em escolas públicas ou privadas (excluíram-se cinco universitários que estudaram em ambos os tipos de escolas), constata-se que aqueles que completaram seu grau em instituições privadas se sentem mais autoeficazes para realizar a administração de suas finanças ($p = 0,019$) e também mais estressados ($p = 0,014$) que os alunos que estudaram em escolas públicas. Entretanto não houve diferenças nas médias respeito à consideração das consequências futuras.

Na última Anova realizada usou-se como preditor com quem mora o aluno. Das categorias que se consideraram no questionário se excluiu a que diz respeito aos que residem com amigos, pois só eram dois respondentes. Os resultados mostraram que os alunos que vivem com seus pais têm médias menores dos que moram sozinhos tanto na administração de

suas finanças ($p = 0,031$), quanto no referido ao estresse ($p = 0,028$). E os que convivem com seu cônjuge têm médias estatisticamente iguais às outras duas categorias. Já para a dimensão consideração de consequências futuras, mensurada pelo planejamento de ações futuras (F1) ou imediatas (F2), as três categorias não apresentam diferenças na comparação simultânea.

Finalmente se calcularam as correlações entre os escores fatoriais das três dimensões avaliadas pelas Anovas. O resultado que se apresenta na Tabela 4 mostra que a administração das finanças pessoais não tem relacionamento com o estresse. Isto é, quem se sente estressado pode ser apenas por estar gerenciando seus recursos pela primeira vez e não necessariamente por ter administrado de maneira inadequada suas finanças.

Tabela 4 – Matriz de correlações entre os escores fatoriais (EF) das dimensões administração das finanças pessoais (Adm); estresse financeiro; planejamento das consequências futuras (Plan.F1) e imediatas (Plan.F2).

	EF-Adm	EF-Estresse	EF-Planj.F1	EF-Planj.F2
EF-Adm	1	-0,0480 p=0,526	-0,0803 p=0,288	0,3825 p=0,000
EF-Estresse	-0,0480 p=0,526	1	0,3123 p=0,000	-0,1084 p=0,151
EF-Planj.F1	-0,0803 p=0,288	0,3123 p=0,000	1	-0,0771 p=0,307
EF-Planj.F2	0,3825 p=0,000	-0,1084 p=0,151	-0,0771 p=0,307	1

Fonte: Dados da pesquisa.

Por outra parte, a administração se correlaciona positiva e significativamente com o planejamento das ações imediatas (F2). O mesmo tipo de associação, ou seja, positiva e com significância, se verifica para o estresse financeiro com o planejamento das ações futuras (F1), que dizem respeito às consequências financeiras que preocupam ao respondente e o estressam. Os demais valores do coeficiente de correlação não foram significativos.

Depois de analisar a situação conjunta dos estudantes de ambos os países se fez o processamento dos dados em separado, com as informações dos universitários brasileiros primeiro e depois com os venezuelanos. Para gerar as variáveis representativas de cada dimensão se usaram os mesmos itens que constam na Tabela 3. No cálculo das correlações incluiu-se também a nota de autoavaliação que os graduando se atribuíram. Os resultados são apresentados na Tabela 5.

Tabela 5 - Matriz de correlações para os dados do Brasil (a) e da Venezuela (b) entre os escores fatoriais (EF) das dimensões administração das finanças pessoais (Adm); estresse financeiro; planejamento das consequências futuras (Plan.F1) e imediatas (Plan.F2).

(a)						(b)					
	Nota	EF-Adm	EF-Estresse	EF-Planj.F1	EF-Planj.F2		Nota	EF-Adm	EF-Estresse	EF-Planj.F1	EF-Planj.F2
Nota	1	0,3997 p=0,000	-0,2668 p=0,011	0,4271 p=0,000	-0,2010 p=0,059	Nota	1	0,4877 p=0,000	-0,1279 p=0,235	0,1832 p=0,088	-0,1025 p=0,342
EF-Adm	0,3997 p=0,000	1	-0,4186 p=0,000	0,5556 p=0,000	-0,4447 p=0,000	EF-Adm	0,4877 p=0,000	1	-0,0894 p=0,408	0,1241 p=0,250	-0,0709 p=0,511
EF-Estresse	-0,2668 p=0,011	-0,4186 p=0,000	1	-0,2158 p=0,042	0,3445 p=0,001	EF-Estresse	-0,1279 p=0,235	-0,0894 p=0,408	1	-0,2066 p=0,053	0,0354 p=0,744
EF-Planj.F1	0,4271 p=0,000	0,5556 p=0,000	-0,2158 p=0,042	1	-0,4838 p=0,000	EF-Planj.F1	0,1832 p=0,088	0,1241 p=0,250	-0,2066 p=0,053	1	0,0969 p=0,369
EF-Planj.F2	-0,2010 p=0,059	-0,4447 p=0,000	0,3445 p=0,001	-0,4838 p=0,000	1	EF-Planj.F2	-0,1025 p=0,342	-0,0709 p=0,511	0,0354 p=0,744	0,0969 p=0,369	1

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao analisar os valores tabelados se constata diferenças notórias. Com os dados relativos aos estudantes brasileiros, parte (a) da tabela, se obtiveram correlações significativas ao 5% em quase todas as associações. Apenas a relação entre a nota e o planejamento das consequências imediatas é a que tem correlação ao 10% de significância. Já nos resultados para os estudantes da Venezuela, parte (b) da tabela, a única correlação significativa foi a da nota com a administração das finanças pessoais. Tal falta de relacionamentos mostra o despreparo dos universitários venezuelanos para realizar de maneira eficiente a gestão de suas finanças.

Na análise das correlações da administração das finanças pessoais dos alunos brasileiros se pode assinalar que ela tem associação negativa com o estresse financeiro e com a consideração das consequências imediatas. Ou seja, quando o respondente sente-se com maior autoeficácia respeito à administração que faz de suas finanças está menos estressado e mais preocupado em como abordar seu comportamento financeiro imediato. Por sua vez, as ações direcionadas a tratar das consequências futuras são mais bem planejadas quando o respondente gerencia melhor suas finanças, daí sua correlação positiva.

Ainda para os alunos brasileiros se verifica que o estresse financeiro se relaciona positiva e significativamente com as consequências imediatas. Isto é, quanto mais se preocupam com as consequências mais estresse eles têm. Entretanto, com as consequências futuras a relação é negativa, indicando que os alunos estão menos estressados quando mais planejam as consequências futuras.

Por fim, as relações entre as consequências imediatas e futuras são negativas, o que indica que o respondente que leva em consideração as consequências imediatas, concordando com as asseverações do questionário, discorda da referidas às consequências futuras e vice-versa. Todas as associações que se registraram possuem um claro significado que demonstra que os estudantes do Brasil têm maiores conhecimentos sobre finanças pessoais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No estudo desenvolvido buscou-se analisar o nível de conhecimentos sobre finanças pessoais que possuem os estudantes do curso de Ciências Contábeis de duas universidades, uma brasileira e outra venezuelana. Escolheu-se esse curso em função do perfil profissional, considerando a maior familiaridade que os alunos do mesmo devem ter com as finanças. Por outra parte, as realidades econômicas dos países considerados contrastam em função da inflação que neles existe. Enquanto no Brasil a mesma encontra-se estabilizada há duas décadas, estima-se (Jul./2014) em 6,5% ao ano. Na Venezuela a taxa de inflação tem flutuado bastante no mesmo período e a estimativa atual (Maio/2014) é de 60,9% ao ano (TRADING ECONOMIC, 2014).

Para poder desenvolver a pesquisa e responder a tais questionamentos se fez uma *survey* com os alunos que estavam próximos a se graduar. No caso do Brasil no sétimo e oitavo período e no da Venezuela do sétimo ao décimo período, uma vez que naquele país a graduação é concluída em cinco anos.

O uso da análise fatorial exploratória possibilitou verificar que a administração das finanças pessoais e o estresse financeiro, duas das dimensões do modelo de Gilligan (2012), o que foi adotado para este estudo, comportaram-se de modo unidimensional. Isto é, os itens que refletiam tais dimensões correlacionaram-se com um único fator. Já para a consideração das consequências futuras foram reconhecidas duas subdivisões, que representavam o planejamento das ações para o futuro (expresso pelo fator 1) ou as imediatas (expressas pelo fator 2). Reconhecida tal configuração foram gerados os escores fatoriais, os que representaram de modo padronizado e adequado às dimensões do constructo finanças pessoais para essas três dimensões. A quarta que compõe o modelo de Gilligan, o capital social, foi registrada como as características pessoais dos alunos participantes da amostra.

Os escores fatoriais foram as variáveis dependentes nas análises de variância realizadas, as que tiveram como preditores o país e as informações levantadas como capital social dos respondentes: sexo, idade, renda pessoal e familiar, formação dos pais e dos próprios alunos no ensino médio, e ainda com quem ele mora. Também os escores fatoriais utilizaram-se para analisar as correlações que eles têm entre si.

Com os resultados obtidos na Anova ao comparar os estudantes dos dois países se constata que os venezuelanos consideram-se mais autoeficazes na gestão de suas finanças pessoais, entretanto mais estressados pela possibilidade de não poder cumprir seus compromissos financeiros. Também possuem maior preocupação pelas consequências imediatas de suas ações financeiras, porém nas consequências futuras os universitários de ambos os países tem um comportamento equivalente.

Quanto às correlações analisadas no estudo confirmam-se as relações positivas e significantes entre a administração das finanças pessoais e as consequências imediatas. Já as consequências futuras se correlacionam de igual maneira, positiva e significativamente, com o estresse. Tais resultados corroboram com as evidências empíricas, usando o modelo de Halpern (2003), encontradas por Lana *et al.* (2011), mas se diferenciam dos achados de Lizote *et al.* (2012), que não registraram relação entre a percepção dos entrevistados sobre suas finanças pessoais e a gestão de crédito.

Dos elementos do capital social os principais resultados a serem ressaltados são os que mostram que a alfabetização financeira dos estudantes cujos pais frequentaram o ensino superior é melhor e se diferencia daquela dos demais alunos. Também merece destacar que os universitários que estudaram em escolas particulares consideram-se mais capacitados para gerenciar suas finanças. Estes resultados que vinculam os maiores conhecimentos com a condição socioeconômica da família também foi mencionada na tese de Gilligan (2012).

Outro aspecto a ser salientado é que os respondentes com maiores rendas pessoais ou familiares sentem-se mais capacitados para gerir suas finanças. Isto também se confirma na pesquisa de Lizote *et al.* (2012), onde se aponta que os estudantes que possuem maiores rendas também têm maiores empréstimos e financiamentos, afrontando de modo adequado suas dívidas e gerenciando melhor seus ativos.

Pela análise das correlações, quando os escores fatoriais das dimensões se calculam para cada país de maneira independente, pode se avaliar que a alfabetização financeira dos estudantes de Ciências Contábeis do Brasil é melhor da que possuem os universitários venezuelanos. Neste ponto cabe deixar em aberto a seguinte pergunta: as diferenças terão relação com as condições econômicas e financeiras dos países?

Finalmente é importante assinalar que neste estudo não se procurou encontrar relações causais, mas apenas analisar as associações que se verificam entre as dimensões do modelo de

Gilligan para uma amostra de estudantes do Brasil e da Venezuela. Considerando que há poucas pesquisas sobre esta temática com estudantes da América Latina se sugere que novos trabalhos sejam desenvolvidos, incluindo outros modelos propostos, em especial os que aprofundem as relações causais. Também cabe sugerir que sejam contemplados outros cursos de graduação.

REFERENCIAS

- AVARD, S.; MANTON, E.; ENGLISH, D.; WALKER, J. The financial knowledge of college freshmen. **College Student Journal**, v. 39, n. 2, p. 321-338, 2005.
- AZZI, R. G.; POLYDORO, S. Autoeficácia proposta por Albert Bandura. In: AZZI, R. G.; POLYDORO, S. (Org.). **Autoeficácia em diferentes contextos**. Campinas: Alínea, 2006. p. 9-23.
- BABBIE, E. **Métodos de pesquisa de survey**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- BANDURA, A. Self-Efficacy. In: RAMACHAUDRAN, V.S. **Encyclopedia of human behavior**. New York: Academic Press. v. 4, p. 71-81, 1994.
- BANDURA, A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, v. 84, n. 2, p. 191-215, 1977.
- BOURDIEU, P. Le capital social: notes provisoires. **Actes de la Recherche in Sciences Sociales**, v. 31, p. 2-3, 1980.
- 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.
- CERBASI, G. P. **Casais inteligentes enriquecem juntos**. São Paulo: Gente, 2004.
- CHEN, H.; VOLPE, R. P. An analysis of personal financial literacy among college students. **Financial Services Review**, v. 7, n. 2, p. 107-128, 1998.
- CHURCHILL JR., G. A. A Paradigm for Developing Better Measures of Marketing Constructs. **Journal of Marketing Research**, v. 16, n. 1, p. 64-74, 1979.
- COLEMAN, J. S. Social capital in the creation of human capital. **American Journal of Sociology**, v. 94 (Supplement), p. 95-121, 1988.
- DANES, S. M.; HIRA, T. K. Money management knowledge of college students. **Journal of Student Financial Aid**, v. 17, n. 1, p. 4-16, 1987.
- FINNEY, S. J.; DiSTEFANO, C. Non-normal and categorical data in structural equation modeling. In: HANCOK, G. R.; MUELEER, R. O. **Structural equation modeling: a second course**. Charlotte, NC: Information Age Publ., 2006.
- GILLIGAN, H. L. **An Examination of the Financial Literacy of California College Students**. Unpublished doctoral dissertation, California State University, 2012.
- GREENSPAN, A. The importance of financial and economic education and literacy. **Social Education**, v. 67, p. 70-72, 2003.
- HAIR Jr., J. F.; BLACK, W. C.; BABIN, B. J.; ANDERSON, R. E.; TATHAM R. L. **Análise multivariada de dados**. 6. ed., Porto Alegre: Bookman, 2009.
- HALFELD, M. **Investimentos: como administrar melhor seu dinheiro**. São Paulo: Fundamento Educacional, 2006.
- HALPERN, M. **Gestão de Investimentos**. São Paulo: Saint Paul Institute of Finance, 2003.
- HARRIS, R. J. **A primer of multivariate statistics**. New York: Academic Press, 1975.
- HUNG, A. A.; PARKER, A. M.; YOONG, J. Defining and Measuring Financial Literacy. **RAND Labor and Population**, working paper WR-708, 2009.
- HUSTON, S. J. Measuring Financial Literacy. **Journal of Consumer Affairs**, v. 44, n. 2, p. 296-316, 2010.
- JELLEY, H. **A measurement and interpretation of money management understandings of twelfth-grade Students**. Doctoral dissertation, University of Cincinnati, 1958.

KEHIAIAN, S. E. **Factors and behaviors that influence financial literacy in U.S. households.** Tese (Doctor of Business Administration), Nova Southeastern University. 2012.

KIM, J.; GARMAN, E. T. Financial stress and absenteeism: An empirically derived model. **Financial Counseling and Planning**, v. 14, 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.

LANA; J.; LIZOTE, S. A.; ROCHA, A.; BRAND, A.; VERDINELLI, M. A. Um estudo sobre a relação entre o perfil individual e as finanças pessoais dos alunos de uma instituição de ensino superior de Santa Catarina. *In: Anais do XI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul*, 2011.

LIZOTE, S. A.; SIMAS, J.; LANA, J. Finanças pessoais: um estudo envolvendo os alunos de ciências contábeis de uma instituição de ensino superior de Santa Catarina. *In: Anais do IX Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia*, 2012.

LUSARDI, A.; MITCHELL, O. S. Financial literacy and retirement preparedness: evidence and implications for financial education programs. **CFS Working Paper**, n. 15, 28 p., 2007.

LUSARDI, A.; TUFANO, P. Debt literacy, financial experiences, and over indebtedness. **NBER Working Paper**, n. 14808, 44 p., 2009.

MANDELL, L. **The financial literacy of young American adults: Results of the 2008 national Jump\$tart Coalition survey of high school seniors and college students.** Disponível em: <http://www.jumpstart.org/assets/files/2008SurveyBook.pdf>

MARCOLIN, S.; ABRAHAM, A. Financial literacy research: current literature and future opportunities, *In: BASU, P.; O'NEILL, G.; TRAVAGLIONE, A. (Eds.), Proceedings of the 3rd International Conference on Contemporary Business*, Leura NSW, 2006.

MARTÍNEZ, I. M.; SALANOVA, M. Autoeficacia en el trabajo: el poder de creer que tú puedes. **Estudios financieros**, [s.l.], n. 45, 2006.

MOORE, D. **Survey of financial literacy in Washington State: Knowledge, behavior, attitudes and experiences.** Technical Report n. 03-39, Pullman, WA: Washington State University, 2003.

PESTANA, M. H.; GAGEIRO, J. N. **Análise de dados para as ciências sociais: a complementaridade do SPSS: Lisboa: Silabo**, 2003.

PORTES, A. **Economic sociology: A systematic inquiry.** Princeton, N.J.: Princeton University Press, 2010.

PORTES, A. Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology. **Annual Review of Sociology**, v. 24, p. 1-24, 1998.

REMUND, D. Financial literacy explicated: The case for a clearer definition in an increasingly complex economy. **The Journal of Consumer Affairs**, v. 44, n. 2, p. 276-295, 2010.

ROBB, C. A.; SHARPE, D. L. Effect of personal financial knowledge on college students' credit card behavior. **Journal of Financial Counseling and Planning**, v. 20, n. 1, p. 25-40, 2009.

SAVOIA, J. R. F.; SAITO, A. T.; SANTANA, F. A. Paradigmas da educação financeira no Brasil. **Revista de Administração Pública**, v.41, n. 6, p. 1121-1141, 2007.

STRATHMAN, A.; GLEICHER, F.; BONIGNER, D. S.; EDWARDS, S. The consideration of future consequences: Weighing immediate and distant outcome of behavior. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 66, n. 4, p. 742-752, 1994.

VERDINELLI, M. A.; LIZOTE, S. A. Relações entre as Características dos Alunos de Ciências Contábeis e seu Conhecimento de Finanças Pessoais. **Anais do V Congresso de Controladoria e Finanças da UFSC**. Florianópolis, Maio de 2014.

VOLPE, R. P.; CHEN, H.; PAVLICKO, J. J. Personal investment literacy among college students: A survey. **Financial Practice and Education**, v. 6, n. 2, p. 86-94, 1996.

VOLPE, R.; CHEN, H.; LIU, S. An analysis of the importance of personal finance topics and the level of knowledge possessed by working adults. **Financial Services Review**, v. 15, p. 81-98, 2006.

XU, L.; ZIA, B. Financial Literacy around the World: An Overview of the Evidence with Practical Suggestions for the Way Forward. **World Bank, Policy Research Working Paper** 6107, 56 p. 2012.