

Relação entre Educação Financeira e Intenção Empreendedora com Estudantes Universitários

Suzete Antonieta Lizote
UNIVALI
lizote@univali.br

Elen Sauer Camozatto
UNIVALI
ellen.camazatto@hotmail.com

Sayonara de Fátima Teston
UNOESC
sayonara.teston@unoesc.edu.br

Patrick Zawaski
UNOESC
patrick.zawadzki@unoesc.edu.br

Resumo

Este estudo tem como objetivo analisar o relacionamento entre a Intenção Empreendedora dos estudantes universitários do curso de Administração com sua Educação Financeira. Para tanto, foi feita uma pesquisa descritiva com abordagem quantitativa, realizando-se uma survey com os alunos do curso de administração de todos os níveis de três Instituições de Ensino Superior da Região Sul do Brasil, através dos modelos de mensuração de Liñán e Chen (2009) para a Intenção Empreendedora e Gilligan (2012) para a Educação Financeira. A amostra esteve composta por 420 estudantes. A hipótese onde se verificou se os alunos que cursaram disciplinas de empreendedorismo têm uma maior intenção empreendedora não foi confirmada, já os alunos que cursaram disciplinas relacionadas com finanças têm uma maior educação financeira foi confirmada. Não se pode confirmar a relação entre os construtos para a amostra completa, mas quando desagregada por estado se constatou que a educação financeira influencia positivamente a intenção empreendedora nos alunos do Paraná. Os achados desta pesquisa podem ajudar no melhoramento da grade curricular dos cursos, e desse modo, contribuir para que os discentes ao se formarem tenham conhecimentos suficientes para gerir adequadamente suas finanças, bem como dar subsídios aos futuros empreendedores para tomar decisões com confiança para seu negócio, crescer e aquecer a economia.

Palavras-chave: Intenção Empreendedora; Educação Financeira. Estudantes

Linha Temática: Finanças Pessoais.

Realização:

1 Introdução

O comportamento financeiro das pessoas é vastamente influenciado pelo estado da economia nacional, bem como da internacional. Nos períodos inflacionários o dinheiro obtido como produto do trabalho busca-se empregar de pressa nas compras básicas. Já em momentos de estabilidade o consumo se incrementa e inclui bens duradouros. Os indivíduos, muitas vezes estão mal informados e suscetíveis de cometer erros com grandes consequências individuais e sociais, como por exemplo, poupar pouco para aposentadoria, gastar demais, não pagar contas no prazo e arrepender-se nas compras (Strömbäck et al, 2017). Segundo pesquisa da Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo (CNC), de outubro de 2017, mais de 60% das famílias brasileiras têm dívidas (cartão de crédito, cheques pré-datado, carnês de loja, empréstimos pessoais ou prestação de carro, etc.), tendo 26% dessas famílias contas em atraso.

Estudos sobre a educação financeira dos consumidores se conhecem desde os primeiros anos do século XX (Jelley, 1958). Contudo, por causa da globalização e da internacionalização dos mercados, no entender de Greenspan (2003), a administração dos assuntos financeiros tornou-se bastante complexo. Como consequência disto, a gestão das finanças pessoais na atualidade constitui um tema importante para desenvolver investigações.

As intenções empreendedoras, conforme destaca Bird (1988) não se caracterizam apenas pela criação de um novo negócio, mas também de ideias em um negócio já existente. Elas abrangem os fatores motivacionais que influenciam o comportamento, são indicadores de quanto esforço o indivíduo pretende exercer para manifestar um comportamento (Ajzen, 1991). Lopez Jr. e Souza (2008) tratam a intenção empreendedora como o real comportamento do indivíduo e um conjunto de variáveis sociais, culturais e econômicas que influenciam a disposição para iniciar um negócio.

Ao considerar que o insucesso de um empreendimento pode se dever à falta de uma adequada educação financeira e que essas deficiências já foram apontadas nos trabalhos de Savoia, Saito e Santana (2007), Lizote et al. (2012), Verdinelli e Lizote (2014) e Verdinelli et al. (2015), uma pesquisa que analise as relações entre a intenção de empreender e o grau de conhecimentos financeiros dos acadêmicos torna-se relevante.

Bronoski (2008) ressalta que “cabe às IES, no cumprimento de sua função de formação dos alunos como contribuintes sociais e geradores de riqueza, capacitá-los e estimulá-los a iniciativas empreendedoras, de maneira que, administrarem seus próprios negócios desponte como uma alternativa lucrativa e realizadora”. Em face dessa realidade ressaltada pelos autores e considerando que muitos dos discentes dos cursos de ciências sociais aplicadas apresentam comportamento empreendedor, emerge a preocupação em relacionar sua educação financeira com as possíveis ações empreendedoras que se sintam em condições de desenvolver.

Diante do exposto, surge a pergunta que norteia a presente pesquisa: Como se relaciona a intenção empreendedora dos estudantes universitários do curso de Administração com sua educação financeira? Para dar resposta a esse questionamento, estabeleceu-se como objetivo geral, avaliar o relacionamento entre a intenção empreendedora dos estudantes universitários dos

cursos de Administração com sua educação financeira. Assim, os achados desta pesquisa darão suporte ao entendimento do arcabouço teórico existente sobre os temas. Também se ressalta o aspecto prático, pois o resultado deste estudo poderá ajudar no melhoramento da grade curricular dos cursos. E desse modo, contribuir para que os discentes ao se formarem tenham conhecimentos suficientes para gerir adequadamente suas finanças, bem como dar subsídios aos futuros empreendedores para tomar decisões com confiança para seu negócio, crescer e aquecer a economia.

2 Fundamentação Teórica

2.1 Educação Financeira

O sucesso financeiro não depende de quanto se ganha, mas de como o indivíduo trabalha suas finanças pessoais. Remund (2010, p. 284) define educação financeira como “a compreensão dos conceitos financeiros e a forma com que gere suas finanças no planejamento e na tomada de decisão considerando aspectos da vida financeira do indivíduo bem como aspectos econômicos”. Assim, educação financeira e finanças pessoais são as habilidades e os conhecimentos para uma tomada de decisão eficaz em relação os recursos financeiros.

Para Vieira et al. (2011) com a educação financeira os indivíduos desenvolvem habilidades que os ajudam na tomada de decisão e no bom planejamento de suas finanças pessoais. Moreira e Carvalho (2013) demonstram que contribuíram para o aumento do consumo no Brasil: o controle inflacionário, o câmbio estável e a abertura econômica, possibilitando a entrada de novos produtos no mercado nacional que, com a expansão do crédito, impulsionaram o aumento do consumo e o endividamento pessoal. Nesta linha de pensamento, Veiga et al. (2019) ressaltam que, além de fatores sociais, como abundância de crédito, consumismo e materialismo, características individuais de personalidade e de educação favorecem comportamentos inadequados na gestão as finanças pessoais, levando a resultados indesejados como decisões precipitadas, desperdícios e endividamento.

Gilligan (2012) defende a ideia de que a falta de educação financeira pode acarretar consequências no longo prazo. Os indivíduos devem estar preparados para cuidar de suas finanças antes mesmo de entrar para a faculdade, já que nesta fase é que eles entram para o mercado de trabalho e começam a planejar seu futuro. Complementando a ideia de Gilligan (2012), Potrich, Vieira, Kirch (2015) ratificam a necessidade dos indivíduos adquirirem a alfabetização financeira, e sugerem o desenvolvimento de ações para sanar este problema, como à inclusão de disciplinas de finanças em todos os cursos de graduação.

Neste estudo, optou-se por trabalhar com o modelo de mensuração de Gilligan (2012). Para levantar os dados a autora validou um instrumento que se diferencia de outros por que considera a variável estresse financeiro. Como base para seu alinhamento, Gilligan utilizou o conceito de Remund (2010, p. 284) que define educação financeira como ma medida do grau em que se compreendem os principais conceitos financeiros e possui a habilidade e confiança para

gerir as finanças pessoais por meio disso, a tomada de decisões de curto prazo e o planejamento financeiro a longo prazo consciente dos eventos de vida e evolução das condições econômicas.

O modelo de mensuração projetado por Gilligan (2012) aborda as finanças pessoais sob quatro dimensões: capital social, autoeficácia percebida, consideração das consequências futuras e estresse financeiro.

O capital social, segundo Bourdieu (1980) está associado com os benefícios que os indivíduos podem ter a partir de suas redes de contatos. Por outro lado, Coleman (1988) enfatiza que também deve ser considerado o controle social que exercem as organizações. Portes (2010) entende o capital social como a habilidade de poder acessar recursos em virtude da participação de redes ou estruturas sociais amplas.

A auto eficácia é identificada como o “julgamento das pessoas de suas capacidades para organizar e executar ações necessárias para alcançar tipos designados de performance – não se preocupa com as habilidades que se têm, mas com o julgamento do que se pode fazer com as habilidades que se possuem” (Bandura, 1986).

A consideração de consequências futuras, Gilligan (2012), 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.

A ineficiente 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).

2.2 Intenção Empreendedora

A intenção empreendedora foi definida por Koe et al. (2012) como os esforços de um indivíduo para realizar o comportamento empreendedor. Os autores destacam que ela é o resultado da percepção de controle sobre o comportamento (capacidade percebida para executar comportamento empresarial), a atitude em relação ao comportamento (o grau em que uma pessoa tem uma avaliação positiva ou negativa ou a avaliação de comportamento empreendedor) e normas subjetivas e sociais (a percepção de quão importante os outros pensam sobre ser um empreendedor, a força da motivação para cumprir, e o apoio social para realizar o comportamento empreendedor). Contudo, quando um indivíduo pretender ser empreendedor, e isto depende apenas do próprio indivíduo, a união do potencial empreendedor com a intenção empreendedora torna-se uma grande propulsora e importante viabilizadora do empreendedorismo (Lima et al., 2015).

No modelo de Ajzen (1991) qualquer comportamento requer um planejamento. Assim, o ato de criar um novo negócio pode ser visto de acordo com a intenção adotada pelo indivíduo.

Realização:

Este modelo compreende três variáveis da intenção: atitude pessoal, normas subjetivas e comportamento controlado. Essas variáveis que influenciam as intenções são chamadas de “antecedentes” motivacionais por Ajzen (1991). Assim, a força da intenção empreendedora é maior quando esses três antecedentes ou atitudes são favoráveis ao comportamento considerado e que torna o indivíduo mais propício a realizá-lo (Ajzen, 1991; Liñán, 2004).

A partir disto, Liñán e Chen (2009) criaram um instrumento com o objetivo de mensurar a intenção empreendedora. Esses autores, adaptando o modelo desenvolvido por Ajzen (1991) para manifestação do comportamento humano em determinadas situações, desenvolveram o questionário de intenção empreendedora. Neste estudo, optou-se por empregar o modelo e Liñán e Chen (2009) no contexto brasileiro para aferir a intenção empreendedora de estudantes universitários. Para os autores o instrumento de pesquisa voltado para a Teoria do Comportamento Planejado (TCP) é composta por quatro subescalas, sendo elas: atitude em relação ao empreendedorismo, normas subjetivas, controle comportamental percebido e a intenção empreendedora,

A atitude pessoal está relacionada à avaliação pessoal positiva ou negativa sobre o indivíduo ser um empreendedor (Ajzen, 2001). Inclui não só o afetivo (eu gosto ou é atraente), mas também considera uma avaliação (tem vantagens) (Liñán & Chen, 2009).

A norma subjetiva mede a pressão social percebida de realizar ou não o comportamento empreendedor. Em especial, remete para a percepção de que as pessoas de referência iriam aprovar ou não a decisão de se tornar um empreendedor (Ajzen, 2001). Na literatura encontramos muitos estudos onde o contexto familiar (por exemplo: existência de familiares empreendedores) influencia o desejo dos estudantes em criar um novo negócio no final dos estudos (Brush, 1992; Krueger & Brazeal, 1994), apenas nos estudos de Fontenele, Brasil e Souza (2015) a influência não foi confirmada.

O controle comportamental percebido é definido como a percepção da facilidade ou dificuldade do indivíduo em realizar determinado comportamento, baseado em experiências passadas, impedimentos e obstáculos (Liñán & Chen, 2009).

Para Fontenele, Brasil e Souza (2015) no processo de intenção empreendedora, os componentes da TCP devem ser somados a outros aspectos como demográficos, culturais, trajetórias empresariais e familiares. Tais fatores podem facilitar ou dificultar a ação empreendedora. Bergmann, Hundt e Sternberg (2016) destacam a perspectiva contextual, especialmente a universidade que pode contribuir para a formação da intenção empreendedora.

As hipóteses da pesquisa foram formuladas com base na teoria apresentada anteriormente:

H1: A educação financeira influencia positivamente a intenção empreendedora.

H2: Alunos que já tiveram disciplinas de finanças têm uma melhor educação financeira.

H3: Alunos que já tiveram a disciplina de empreendedorismo têm uma melhor intenção empreendedora.

3 Metodologia

Realização:



O universo da pesquisa é composto pela região Sul do Brasil e a amostra são três instituições de ensino superior (IES) do Sul do Brasil, sendo uma instituição de cada estado – Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. Os dados para esta pesquisa foram colhidos junto aos estudantes de todos os níveis da graduação do curso de Administração. Liñán e Chen (2009) colocam que amostra composta por estudantes universitários é muito comum na investigação sobre intenção empreendedora. Esta amostra oferece vantagens, como a idade e a qualificação semelhantes, tornando a amostra mais homogênea.

Os dados foram coletados através de um questionário de autopreenchimento - *survey*. Primeiramente, fez-se contato telefônico com as universidades por meio dos coordenadores, e posteriormente enviado um e-mail com a carta de apresentação justificando a importância das respostas para o presente trabalho, bem como o questionário para verificação das universidades participantes. As universidades selecionadas foram as que responderam àquela solicitação. A aplicação foi realizada de forma presencial no período de setembro a outubro de 2016.

O instrumento de pesquisa estava organizado em três blocos. O primeiro e o segundo bloco se referiam ao modelo de Gilligan (2012) já validado. No primeiro se registravam dados do capital social com onze questões e incluídas mais duas questões se o respondente tinha ou não participado da disciplina de empreendedorismo e de finanças, sendo que a disciplina de finanças se referia a qualquer disciplina relacionada a finanças.

O segundo bloco se referia à educação financeira. Ele é composto 29 questões com sete opções de resposta, indo de discordo totalmente (1) até concordo totalmente (7). Compreendendo: a) autoeficácia percebida com sete itens; b) consideração de consequências futuras com dez itens e c) estresse financeiro com doze itens.

O terceiro bloco era constituído pelas questões referente à intenção empreendedora segundo o modelo de Liñán e Chen (2009) já validado, segundo a teoria do comportamento planejado composto por 18 questões. Elas conformam quatro subescalas: a) atitudes pessoais, com quatro itens; b) normas subjetivas, com quatro itens; c) controle comportamental percebido, com seis itens e a d) intenção empreendedora, com quatro itens. O primeiro item IE1 da intenção empreendedora foi revertido seu valor por se referir a uma pergunta negativa.

Recolheram-se 514 questionários que se organizaram numa planilha eletrônica Excel® para efetuar o pré-tratamento segundo recomendações de Hair Jr. et al. (2009). Inicialmente eliminaram-se 82 questionários do Rio Grande do Sul para balancear a amostra. Foram excluídos os respondentes que deixaram de responder mais de cinco questões, sendo excluídos 5 questionários do Rio Grande do Sul, também 5 questionários de Santa Catarina e 2 do Paraná. Dessa forma, o total de questionários válidos ficou em 420 questionários, sendo 152 do Paraná, 123 de Santa Catarina e 145 do Rio Grande do Sul. A seguir os dados foram importados para os softwares Statistica® e SPSS® com os que se efetuaram as análises estatísticas.

Na sequência efetuaram-se os cálculos de assimetria e curtose, com a finalidade de estimar a normalidade dos dados. Finney e DiStefano (2006) afirmam que dados com coeficientes em módulo de até 2 para a assimetria e 7 para a curtose, podem ser considerados quase normais.

Para analisar se a disciplina de empreendedorismo aumenta sua intenção empreendedora e se as disciplinas relacionadas a finanças aumenta sua educação financeira foi utilizada a Análise da Variância – ANOVA. Para avaliar as relações entre a educação financeira e a intenção empreendedora foi usado o modelo fatorial e a modelagem em equações estruturais. Com o objetivo de definir a unidimensionalidade estabeleceram-se os seguintes critérios: confirmação da viabilidade da análise fatorial por meio dos testes de Kaiser-Meyer-Olkin (maior que 0,7) e de Esfericidade de Bartlett (menor que 0,05); comunalidade (maior que 0,4); cargas fatoriais dos itens (maiores do que 0,6); variância extraída pelo fator (maior que 50%); e a confiabilidade da consistência interna, medida pelo alfa de Cronbach (maior que 0,6).

As Análises Fatoriais Exploratórias (AFE) foram feitas para cada dimensão de cada construto do questionário de Gilligan (2012) que se referem à autoeficácia percebida, consideração das consequências futuras e o estresse financeiro e também do questionário de Liñán e Chen (2009) referidos à atitude pessoal, normas subjetivas, controle comportamental percebido e intenção empreendedora. Através da Análise Fatorial Confirmatória (AFC) foi avaliado o modelo de mensuração para cada construto, incluindo as dimensões consideradas, com o uso do software AMOS®. A partir desta análise, verificou-se que os valores das cargas das dimensões de cada constructo sejam maiores de 0,4.

4 Resultados

Os valores de assimetria e curtose ficaram dentro dos valores estipulados na seção anterior, mostrando que os dados podem ser considerados quase normais. Para verificar se era possível usar a análise fatorial com os dados dos dois construtos – educação financeira e intenção empreendedora se verificou a comunalidade, o teste de adequação da amostra de Kaiser, Meyer e Olkin – KMO e o de esfericidade de Bartlett. Na comunalidade, somente o item IE1 da dimensão intenção empreendedora não atingiu o valor mínimo recomendado. Neste caso, foi feito novamente as análises sem este item que apresentava comunalidade de 0,294. No construto da educação financeira o item CCF6 do indicador consideração das consequências futuras não atingiu o valor mínimo recomendado, com uma comunalidade de 0,245.

Para os dois construtos os testes de Kaiser, Meyer e Olkin foram significativos, de igual maneira, ao realizar o teste de esfericidade de Bartlett os resultados foram todos significativos. As medidas de adequação da amostra de KMO em todos os seus índices, alcançaram valores superiores a 0,70. Os testes de esfericidade, por sua vez, apresentaram significância de $0,000 < 0,05$. Por isto, as variáveis da matriz de correlação possuem associações significativas entre elas. Em relação ao alfa de Cronbach, o valor foi adequado. Estes valores indicaram que com os dados levantados para os constructos pode-se empregar a análise fatorial.

No construto de educação financeira, ao analisar os dados sobre considerações das consequências futuras foram gerados dois fatores, representando dimensões diferentes dessa variável. Associando as questões incluídas em cada fator percebe-se que um se refere às consequências imediatas, ou seja, o indivíduo vai tomar suas decisões pensando no hoje. O outro fator faz referência às questões que estão relacionadas com as decisões tomadas pensando no

longo prazo. Em consideração deste fato fez-se a análise por separado para cada dimensão. Das outras questões, o item CCF5 foi excluído por não se enquadrar em nenhuma das dimensões e realizada a AFE a questão CCF6 não atingiu a carga fatorial mínima estabelecida.

Na Tabela 1 são exibidas as cargas fatoriais e a porcentagem de variância extraída pelo fator do construto de educação financeira para autoeficácia percebida (a), para a consideração das consequências futuras – decisões imediatas (b) e consideração das consequências futuras – decisões à longo prazo (c).

(a)	Fator	(b)	Fator	(c)	Fator
AEP1	-0,733	CCF3	-0,786	CCF1	0,835
AEP2	-0,736	CCF4	-0,774	CCF2	0,839
AEP3	-0,777	CCF8	-0,720	CCF7	0,728
AEP4	-0,810	CCF9	-0,655	Var. Expl.	1,929
AEP5	-0,834	CCF10	-0,811	% da Var.	64,31
AEP6	-0,800	Var. Expl.	2,823		
AEP7	-0,774	% da Var.	56,46		
Var. Expl.	4,273				
% da Var.	61,04				

Tabela 1 – Cargas fatoriais e porcentagem de variância extraída pelo fator para as dimensões da educação financeira

Na variável estresse financeiro foram gerados três fatores, nos quais se incluem os itens referentes a não ter renda previsível suficiente para suprir seus gastos; os referentes às dívidas; e, os vinculados à baixa renda. O item EF12 foi excluído por não apresentar carga fatorial mínima estabelecida depois da rotação varimax. Essa questão trata do pagamento de impostos, e como a maioria dos alunos ainda não tem conhecimento empírico se optou por sua exclusão. Do mesmo modo que para CCF os itens que se incluíram em cada fator se processaram de maneira independente. Na Tabela 2 são exibidas as cargas fatoriais e a porcentagem de variância extraída pelo fator do construto de educação financeira para estresse financeiro – renda imprevisível (a), estresse financeiro – dívidas (b) e estresse financeiro – baixa renda (c).

(a)	Fator	(b)	Fator	(c)	Fator
EF1	-0,754	EF7	0,929	EF3	-0,735
EF2	-0,743	EF8	0,924	EF5	-0,801
EF4	-0,658	EF10	0,609	EF6	-0,789
EF9	-0,709	Var. Expl.	2,088	Var. Expl.	1,805
EF11	-0,678	% da Var.	69,61	% da Var.	60,17
Var. Expl.	2,517				
% da Var.	50,34				

Tabela 2 – Cargas fatoriais e porcentagem de variância extraída pelo fator para as dimensões da educação financeira

Na Tabela 3 verificam-se as cargas fatoriais das dimensões do construto intenção empreendedora, Os resultados mostram que todos os indicadores são relacionadas a um único fator e os valores das cargas fatoriais são todos maiores do que o valor estabelecido de 0,6 e com variância maior que 50%, sendo intenção empreendedora (a), atitude em relação ao comportamento (b), controle comportamental percebido (c) e normas subjetivas (d).

(a)	Fator	(b)	Fator	(c)	Fator	(d)	Fator
IE2	-0,896	ARC1	-0,867	CCP1	-0,817	NS1	-0,863

IE3	-0,939	ARC2	-0,910	CCP2	-0,828	NS2	-0,896
IE4	-0,935	ARC3	-0,921	CCP3	-0,873	NS3	-0,925
Var. Expl.	2,559	ARC4	-0,908	CCP4	-0,828	NS4	-0,847
% da Var.	85,32	Var. Expl.	3,254	CCP5	-0,791	Var. Expl.	3,120
		% da Var.	81,35	CCP6	-0,810	% da Var.	78,00
				Var. Expl.	4,084		
				% da Var.	68,06		

Tabela 3 – Cargas fatoriais e porcentagem de variância extraída pelo fator para as dimensões da intenção empreendedora

Com o auxílio dos *softwares* SPSS® e AMOS® e empregando os dados obtidos na AFE, realizou-se a análise fatorial confirmatória com o objetivo de verificar a validade dos construtos do modelo de mensuração. Dando continuidade, se apresentam os indicadores de ajustamento dos constructos ou suas dimensões em conformidade com os valores mínimos esperados, sendo ajuste absoluto GFI – valores maiores indicam melhor ajuste, sem referência estabelecida; RMSEA valor esperado $\leq 0,10$, ajuste incremental NNFI e NFI valor esperado $> 0,900$; e ajuste parcimonioso χ^2/gl valor esperado ≤ 3 ; CFI, IFI e RFI valor esperado $\geq 0,900$, segundo Hair Jr. et al., (2009).

Pela AFC verificou-se que as relações entre as variáveis latentes e seus indicadores tiveram valores maiores que 0,5, o valor recomendado, com exceção do item EF10 da variável estresse financeiro do construto de educação financeira, que teve 0,39. Embora tivesse um valor abaixo do recomendado foi mantido para ter três indicadores no relativo a dívidas gerando estresse.

A Tabela 4 apresenta os indicadores de ajustamento da análise fatorial confirmatória.

Variável	Qui quadrado (χ^2)	p do (χ^2)	gl	(χ^2)/gl	CFI	GFI	NFI	NNFI	RMSEA
AEP	129,246	0	14	9,232	0,923	0,917	0,915	0,885	0,140
CCF-1	Não se aplica quando há três itens								
CCF-2	45,551	0	5	9,11	0,937	0,956	0,93	0,874	0,139
EF-1	Não se aplica quando há três itens								
EF-2	Não se aplica quando há três itens								
EF-3	40,169	0	5	8,034	0,922	0,961	0,922	0,845	0,130
IE	Não se aplica quando há três itens								
ARC	0,35	0,84	2	0,175	0,998	0,983	0,992	0,985	0,000
CCP	127,878	0	9	14,209	0,924	0,9	0,919	0,873	0,178
NS	21,628	0	2	10,814	0,983	0,973	0,981	0,948	0,153

Tabela 4 – Indicadores de ajustamento da AFC de cada dimensão

Os resultados da Tabela indicam que as variáveis se podem considerar aceitáveis para serem incluídas no modelo de mensuração.

Depois de realizadas as análises individuais das relações de covariâncias pela AFC estabeleceu-se o modelo geral de mensuração. Ao processar os dados com o Software AMOS®, se constatou que as relações de covariâncias foram significativas, possibilitando formular o modelo estrutural.

Na Figura 01 se mostra o modelo estrutural definido a partir do modelo geral de mensuração, ao que se incluiu a intenção empreendedora. A intenção empreendedora é formada pelos antecedentes - atitudes em relação ao comportamento, controle comportamental percebido e normas subjetivas estes antecedentes que representam o construto. Deste modo, o modelo a testar segue apenas com a intenção empreendedora. Na figura as elipses representam as variáveis latentes, os retângulos, por sua vez correspondem aos indicadores observáveis e os círculos evidenciam os termos de erro associados a cada indicador ou dimensão. As setas de ponta única nas relações reflexivas saem da elipse para os retângulos, já nas relações causais, vão de uma elipse para a outra. No modelo apresentado só temos a relação causal entre a educação financeira e a intenção empreendedora.

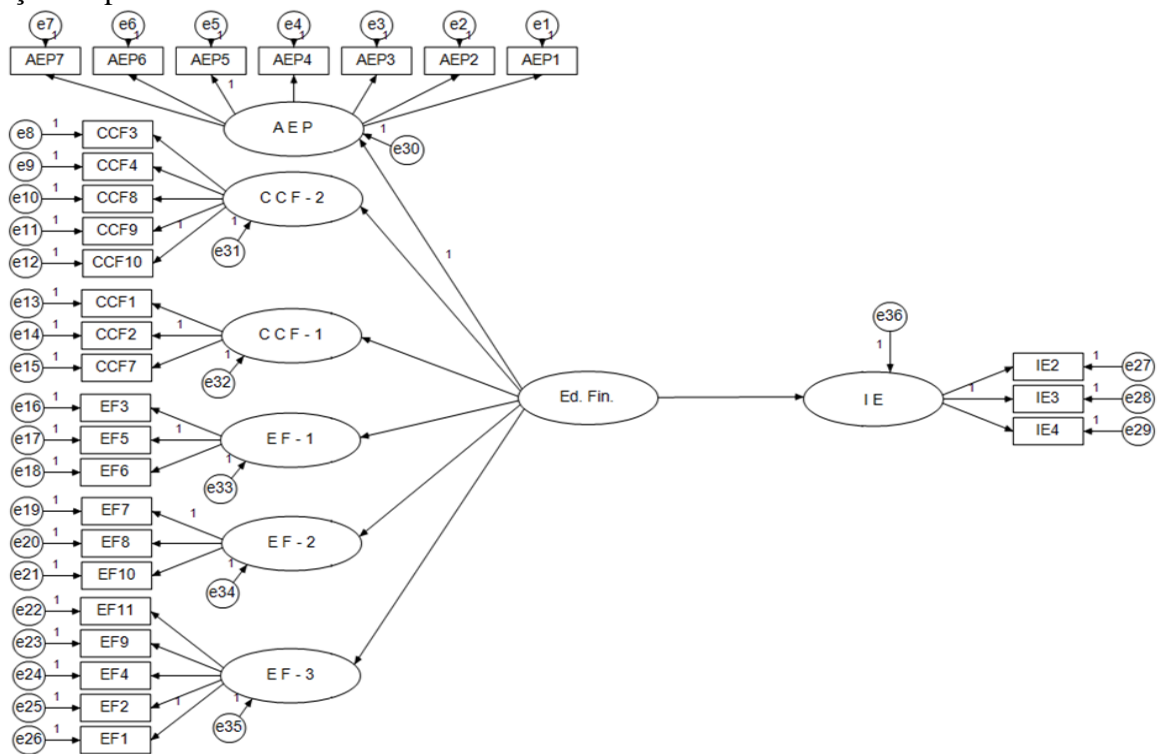


Figura 05 - Modelo estrutural

Inicialmente se procedeu a desenvolver a modelagem com os dados das três IES juntos e pode-se verificar que a relação entre a Educação Financeira (Ed. Fin.) e a Autoeficácia Percebida (AEP) e a dimensão que trata das consequências imediatas (CCF1) para as Considerações das Consequências Futuras foram positivas, com coeficientes padronizados de 0,28 e 0,16 respectivamente. As demais relações com a Educação Financeira foram negativas, assim a dimensão Decisões à Longo Prazo (CCF 2) das Considerações das Consequências Futuras teve coeficiente de -0,31, e o Estresse Financeiro na dimensão Renda Imprevisível (EF1) -0,87, na dimensão Dívidas (EF2) -0,67 e na dimensão Baixa Renda (EF3) teve coeficiente de -0,91. A relação causal entre o construto Educação Financeira e Intenção Empreendedora (I E) foi o único coeficiente não significativo ($p=0,656$).

Para que os resultados encontrados sejam considerados relevantes, o modelo deve encontrar sustentabilidade com relação aos índices de ajustamento. Dentre os indicadores, a maioria ficou dentro ou muito próximo dos intervalos interpretados como desejáveis. O Qui-quadrado dividido pelos graus de liberdade (χ^2/gl) e a Raiz do Erro Quadrático Médio de Aproximação (RMSEA) consideram-se ótimos ao terem valores menores aos sugeridos como desejáveis.

O modelo foi testado também para os respondentes de cada estado separadamente, mas somente os alunos do Paraná tiveram a relação causal significativa, com coeficiente padronizado igual a 0,34, sendo seu valor significativo ($p=0,002$). Os índices de ajustamento χ^2/gl e RMSEA também foram ótimos, com valores de 2,499 e 0,10 respectivamente.

Esta pesquisa procurou saber se há relação entre os construtos Educação Financeira e Intenção Empreendedora. Para isso, se formulou a *Hipótese H1: A educação financeira influencia positivamente a intenção empreendedora*. Os dados completos, isto é, incluindo as respostas obtidas com os estudantes dos três estados, mostraram que não há relação entre esses dois construtos. Ou seja, a educação financeira não influencia a intenção empreendedora dos alunos.

Estes resultados parecem surpreendentes, pois, conforme apontam Machado e Verdinelli (2004), para o caso das micro e pequenas empresas, os fatores comportamentais são determinantes do sucesso ou fracasso desse tipo de empreendimento nos primeiros cinco anos de vida. Dessa forma, um comportamento apropriado às finanças pessoais ajudaria estes indivíduos a tomarem decisões acertadas também em relação ao seu negócio, como já mencionado por Vieira et al. (2011). Corroborando, alguns autores como Savoia, Saito e Santana (2007), Lizote et al. (2012), Verdinelli e Lizote (2014) e Verdinelli et al. (2015), já apontavam que a falta de uma adequada educação financeira pode refletir no insucesso de alguns empreendimentos.

Esses achados prévios nos levarem a pesquisar aquela hipótese levando em conta as grades curriculares das instituições de ensino superior (IES) participantes da amostra. No caso da IES paranaense verificou-se que empreendedorismo e as disciplinas relacionadas à gestão financeira fazem parte do currículo no início da carreira, o que não ocorre nas outras instituições. Assim sendo procedeu-se a testar H1 com os dados de cada estado e se constatou que a hipótese se suporta somente no caso do Paraná.

Levando em consideração a colocação de Thompson (2009), que afirma que embora a intenção de abrir um negócio possa existir, alguns indivíduos podem abri-lo no futuro e outros podem nunca criar seu negócio. Assim como a visão Lima *et al.* (2015), que salientam que um empreendedor potencial não implica que deva ter intenção de empreender, em outras palavras, que há indivíduos preparados para empreender mas não têm a intenção, assim como alguns têm a intenção, contudo, não estão preparados, buscou-se responder a questão de pesquisa, que diz: *como se relaciona a intenção empreendedora dos estudantes universitários dos cursos de Administração com sua educação financeira?*

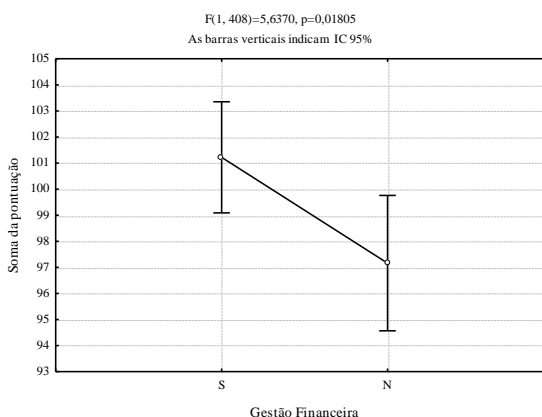
Os resultados obtidos mostraram que os alunos do Paraná embora tenham pontuado com valores menores sua intenção empreendedora e sua educação financeira mantem coerência nas suas respostas. Isto é, aqueles que pontuam com valores baixos o fazem para ambos os

constructos e os que dão valores altos a um também o fazem com o outro. Dessa maneira o relacionamento entre os construtos torna-se significativo e conforme o modelo proposto com base na teoria pode-se suportar a hipótese que a educação financeira influencia positivamente na intenção empreendedora.

Para responder as hipóteses 2 e 3 foi realizado o teste da ANOVA.

O Gráfico 01 apresenta a soma da pontuação dos itens definidos pela AFE da educação financeira que se refere à soma das respostas dos alunos. Pode-se verificar pelo teste F que houve significância quando a variável dependente foi se os alunos já tinham participado de disciplinas relacionadas com finanças ($p=0,018$). Esse resultado demonstra que os alunos que cursaram essas disciplinas pontuam com valores maiores, ou seja, se consideram com uma melhor educação financeira que os alunos que ainda não participaram de tais disciplinas.

Gráfico 01 – ANOVA da educação financeira



Foi comparada a soma das pontuações de educação financeira quando a variável categórica foi os estados em que se obtiveram as amostras, dos quais, os alunos do Rio Grande do Sul consideram-se com uma maior educação financeira se comparado com os estados de Santa Catarina e Paraná.

Há hipótese H2 busca confirmar se *os alunos que já tiveram a disciplina de finanças têm uma melhor educação financeira*. Como a graduação não possui disciplinas de finanças pessoais foi solicitado aos alunos que respondessem essa questão com base em disciplinas ou cursos feitos na área de finanças. Para achar resposta a esse questionamento, foi comparada a soma da pontuação dos alunos que já cursaram e os que ainda não cursaram disciplinas relacionadas à gestão financeira através da ANOVA a cima.

Conforme se apresentou no Gráfico 01 a hipótese H2 foi suportada, uma vez que os alunos que já cursaram essas disciplinas têm uma maior média, o que implica numa melhor educação financeira. Este resultado corrobora com Gilligan (2012) que aponta que os indivíduos devem estar preparados para cuidar de suas finanças antes mesmo de entrar na faculdade, já que é nessa fase universitária que eles entram para o mercado de trabalho e começam a planejar seu futuro.

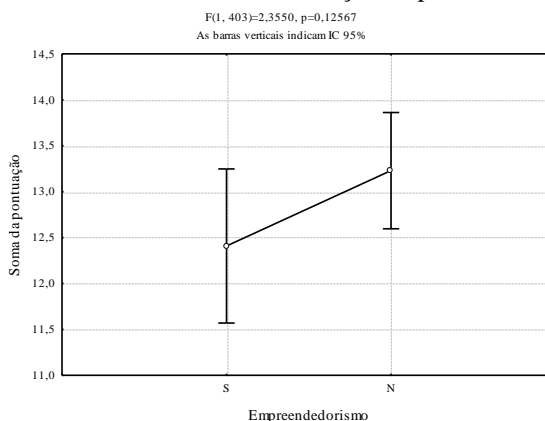
Disciplinas relacionadas com Finanças são obrigatórias em todas as instituições da amostra. No Paraná os alunos têm acesso já na primeira série na nova grade de 2015, e na antiga

era trabalhada a partir da quarta série. Em Santa Catarina no quarto semestre ela começa ser trabalhada e no Rio Grande do Sul a partir do quinto semestre. Apesar da importância, não são todos os cursos que trazem finanças em sua grade. Potrich, Vieira, Kirch (2015) ratificam a necessidade dos indivíduos adquirirem a educação financeira e sugerem a inclusão de tais disciplinas em todos os cursos de graduação, e também programas educativos para todos os setores da sociedade alcançar a educação financeira.

Na comparação da Educação Financeira por estado, os alunos do Rio Grande do Sul se consideram com uma maior Educação Financeira, seguido pelo estado de Santa Catarina e posteriormente o Paraná. Entretanto, a média dos alunos do Rio Grande do Sul e a de Santa Catarina mostraram-se estatisticamente iguais. A média do Paraná ficou mais baixa sendo diferente estatisticamente dos outros dois estados. Nos achados de Potrich, Vieira e Ceretta (2013) os estudantes apresentam um comportamento financeiro positivo e satisfatório, sendo que o comportamento visto como insatisfatório relaciona-se com investimento e poupança. Sendo assim, esses temas deveriam ser incluídos nas disciplinas que tratam de finanças.

O Gráfico 02 apresenta a soma da pontuação dos itens definidos pela AFE da Intenção Empreendedora, que se refere à soma das respostas dos alunos. A variável preditora foi se eles tinham cursado (S) ou não (N) a disciplina de empreendedorismo. Pelo teste F com um grau de liberdade no numerador e 403 respondentes no denominador, mostra falta de significância, ou seja, o valor de $p=0,126 > 0,05=\alpha$. Isto demonstra que quem já cursou disciplinas relacionadas com o tema não têm uma melhor intenção empreendedora.

Gráfico 02 – ANOVA da intenção empreendedora



A ANOVA foi feita utilizando também à soma das pontuações dadas à intenção empreendedora e como variável preditora os estados onde se colheu a amostra. Na comparação simultânea percebe-se que existem diferenças ($p=0,00007$), sendo os alunos do Rio Grande do Sul os que se consideram com uma maior intenção empreendedora. Isso significa que se sentem mais seguros para se tornar empreendedores no futuro ou de ter ideias inovadoras em seu trabalho, se comparados com os demais estados – Santa Catarina e Paraná. Sendo que o estado do Paraná foi o que ficou com a menor média, abaixo dos demais estados.

Em relação à hipótese H3, que pressupõe que, *alunos que já tiveram a disciplina de empreendedorismo têm uma melhor intenção empreendedora*, através da ANOVA, foi

comparada a soma da pontuação dos itens que se confirmaram pela AFC dos respondentes quem já participaram ou não da disciplina. O resultado não confirmou esta hipótese. Sendo que da amostra pesquisada de 420 alunos, apenas 147 alunos cursaram a disciplina representando 35% do total da amostra. Empreendedorismo é disciplina obrigatória e é trabalhada na segunda série no estado do Paraná. Por este motivo, possui a maioria dos alunos que já fizeram essa disciplina, com 103 alunos. Para os estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina a disciplina de Empreendedorismo não tem pré-requisito e pode ser cursada em qualquer período ou fase do curso.

Esses resultados vão ao encontro dos achados de Lima et al., (2015) que não há variação da intenção empreendedora dos estudantes que possa ser associada à variação do quanto fazem de disciplinas. Para Alvarez e Busenitz (2001) quando as instituições de ensino superior não oferecem educação empreendedora adequada é esperado que os estudantes fiquem menos propensos a empreender. Deste modo, Bronoski (2008) salienta a importância de colocar disciplinas relacionadas ao empreendedorismo na grade curricular de todos os cursos. Hecke (2011), corroborando com o estudo de Bronoski, coloca que “Algumas modificações podem ser necessárias, primeiro, na reestruturação curricular dos cursos, de Administração e Ciências Contábeis, inserindo-se disciplinas que contemplem o desenvolvimento da intenção empreendedora dos estudantes”.

Apesar das pesquisas trazerem que disciplinas de empreendedorismo aumentaria a Intenção Empreendedora dos alunos, esta hipótese não se confirmou. A amostra pode ter influenciado neste resultado, já que poucos alunos acabam cursando esta disciplina ao começo do curso por ela não estar assim definida na grade curricular. Por outra parte, na amostra a maioria pertence ao estado do Paraná (70% do total de alunos que fizeram a disciplina). Isto pode ter influenciado, pois alguns fatores como demográficos, culturais, trajetórias empresariais ou familiares podem influenciar os indivíduos em relação as suas atitudes. Também, para Jaén e Liñán (2013) os valores culturais podem influenciar os antecedentes da intenção empreendedora. Todavia, isso só pode ser confirmado através de novas pesquisas, avaliando os fatores culturais dessa amostra.

Como pode ser visto na comparação de médias da Intenção Empreendedora por estado, as médias do Paraná e do Rio Grande do Sul ficaram estatisticamente diferentes, sendo Paraná com a média mais baixa. Isto poderia ter relação com o fato de que a maioria dos alunos do estado do Paraná já cursaram a disciplina de empreendedorismo, pelo que merece uma pesquisa própria para dilucidar a questão, pois seu posicionamento pode ser mais realista e não apenas entusiástico.

5 Considerações Finais

Esta pesquisa procurou avaliar se as disciplinas de empreendedorismo e finanças aumentam sua intenção empreendedora e educação financeira, respectivamente. Para essas hipóteses os achados mostram que no caso de empreendedorismo não foi confirmada, pois os alunos que já cursaram empreendedorismo não têm uma maior intenção empreendedora. Para

Bird (1988), a intenção empreendedora não se caracteriza apenas pela criação de um novo negócio, mas também de ideias novas em um negócio já existente. Dessa forma seria como dizer que os indivíduos podem ter média alta em intenção empreendedora, porém não ter intenção de abrir um negócio. Além do que, o conceito de empreendedorismo nos indivíduos que não cursaram a disciplina está ligado à criação de uma empresa, ou seja, se tornar empresário, e não pensar que está ligado a inovação e a ideias novas. Desse modo, as questões do questionário do Liñán e Chen (2009) podem remeter aos alunos pensar exclusivamente em abrir um negócio. Outra influência que pode ter existido é o fato que a maioria dos estudantes já está inserida no mercado do trabalho, podendo pensar que é menos arriscado se manter e crescer nos cargos que ocupam.

A hipótese que tratava das disciplinas de finanças foi confirmada. Ou seja, quem já cursou disciplinas relacionadas com finanças têm uma maior educação financeira. Estes resultados nos remetem a buscar cada vez mais melhorias na grade curricular dos cursos de graduação, já que pesquisas nos trazem que apesar dos alunos possuírem educação financeira, ainda está muito abaixo do esperado. Potrich, Vieira e Kirch (2015) ratificam a necessidade de os indivíduos adquirirem esta educação financeira, e sugere a inclusão de disciplinas relacionadas com as finanças em todos os cursos de graduação. Além do que, devem ser trabalhados assuntos de finanças pessoais, como investimento, dívida, poupança, para que os alunos adquiram conhecimento básico de finanças para que tomem decisões acertadas em relação as suas finanças pessoais.

Por fim, formulou-se a hipótese H1, em que se buscou entender a força da relação entre esses dois construtos, porém, esta hipótese só pode ser confirmada, mostrando que a educação financeira influencia positivamente à intenção empreendedora, quando os alunos respondentes têm as disciplinas afins a esses construtos ao início de sua grade curricular, como é o caso da IES paranaense. A não confirmação desta hipótese para as IES de Rio Grande do Sul e de Santa Catarina permitem pensar em alguns questionamentos, que poderão ser respondidos em futuras pesquisas.

Considerando os achados para a IES do Paraná poderiam ser identificadas outras IES do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina que tenham as disciplinas de empreendedorismo e gestão financeira logo ao começo do curso e replicar este estudo. Esta pesquisa apresenta algumas limitações. Dentre elas, a que pode ser realçada é a relativa à amostra que não foi probabilística. Poderia ter sido feita uma amostra estratificada levando em conta os períodos do curso e o número de alunos em cada aula. Outra limitação que pode se assinalar é não ter considerado a diversidade de instituições que dentro dos serviços educacionais que fornecem incluem o curso de Administração.

Referências

- Ajzen, I. (1991). Nature and operation of attitudes. *Annual Review of Psychology*, 52, 27-58.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211.
- Alvarez, S. & Busenitz, L. (2001). The entrepreneurship of resource-based theory. *Journal of Management*, 27(6), 755-775.

Realização:

- Avard, S. et al. (2005). The financial knowledge of college Freshmen. *College Student Journal*, 39(2), 321-338.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: a social cognitive theory. *Englewood Cliffs*: Prentice-Hall.
- Bergmann, H.; Hundt, C. & Sternberg, R. (2016). What makes student entrepreneurs? On the relevance (and irrelevance) of the university and the regional context for student start-ups. *Small Business Economics*, 47(1), 53-76.
- Bird, B. (1988). Implementing entrepreneurial ideas: the case for intention. *Academy of Management Review*, 13(3), 442-453.
- Bourdieu, P. (1980). Le capital social: notes provisoires. *Actes de la Recherche in Sciences Sociales*, 31, 2-3.
- Bronoski, M. (2008). A intenção empreendedora no ambiente universitário: o caso da UNICENTRO. *Revista Capital Científico*, 6(1), 223-238.
- Brush, C. (1992). Research on women business owner: past trends, new perspective and future directions. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 16(4), 5-30.
- Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo (2017). *Pesquisa Nacional de Endividamento e Inadimplência do Consumidor*. Recuperado de http://cnc.org.br/sites/default/files/arquivos/analise_peic_outubro_2017.pdf
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94 (Supplement), 95-121.
- Finney, S. J. & Distefano, C. (2006). Non-normal and categorical data in structural equation modeling. In Hancock, G. R. & Mueleer, R. O. Structural equation modeling: a second course. Charlotte, NC: *Information Age Publishing*.
- Fontenele, R., Brasil, M. & Sousa, A. (2015). Influência da intenção empreendedora de discentes em um instituto de ensino superior. *Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas*, 4(3), 147-176.
- Gilligan, H. L. (2012). *An examination of the financial literacy of California College Students*. Doctoral Dissertation, College of Education California State University, Long Beach.
- Greenspan, A. T. (2003). The importance of financial and economic education and literacy. *Social Education*, 67, 70-72.
- Hair Jr., et al. (2009). *Análise multivariada de dados*. (5. ed.), Porto Alegre: Bookman.
- Hecke, A. P. (2011). *Intenção empreendedora dos alunos concluintes dos cursos de graduação em Administração e Ciências Contábeis das Instituições de Ensino Superior de Curitiba - PR*. Dissertação (Mestrado em Contabilidade), Universidade Federal do Paraná.
- Hoji, M. (2010). *Finanças de família: o caminho para a independência financeira*. (2. ed.) São Paulo: Cia. dos Livros.
- Jaén, I. & Liñán, F. (2013). Work values in a changing economic environment: the role of entrepreneurial capital. *International Journal of Manpower*, 34(8), 939-960.
- Jelley, H. (1958). *A measurement and interpretation of money management understandings of twelfth-grade Students*. Dissertação, University of Cincinnati.

- Koe, W. et al. (2012). Determinants of entrepreneurial intention among millennial generation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 40, 197-208.
- Krueger, N. F. & Brazeal, D. V. (1994). Entrepreneurial potential and potential entrepreneurs. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 18(3), 91-104.
- Lima, E. et al. (2015). Ser seu próprio patrão? aperfeiçoando-se a educação superior em empreendedorismo. *Revista de Administração Contemporânea*, 19(4), 419-439.
- Liñán, F. (2004). Intention-based models of entrepreneurship education. *Piccola Impresa/Small Business*, 3, 11-35.
- Liñán, F. & Santos, F. J. (2007). Does social capital affect entrepreneurial intentions? *International Advances in Economic Research*, 13(4), 443-453.
- Liñán, F. & Chen, Y. W. (2009). Development and cross-cultural application of a specific instrument to measure entrepreneurial intentions. *Entrepreneurship: Theory & Practice*, 33(3), 593-617.
- Liñán, F., Urbano, D. & Guerrero, M. (2011). Regional variations in entrepreneurial cognitions: start-up intentions of university students in Spain. *Entrepreneurship and Regional Development*, 23(3), 187-215.
- Lizote, S. A., Simas, J. & Lana, J. (2012). Finanças pessoais: um estudo envolvendo os alunos de ciências contábeis de uma instituição de ensino superior de Santa Catarina. In: *Anais... IX Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia*.
- Lopez Jr., G. & Souza, E. (2008). Atitude empreendedora: conceitos, modelos e medidas. In: *Anais... Simpósio de Gestão da Inovação Tecnológica*, Brasília.
- Machado, U. & Verdinelli, M. A. (2004). Análise multidimensional como subsídio para sustentabilidade de micro e pequenas empresas. In: *Anais... XVII Congresso Latino Americano de Estratégia*, SLADE.
- Moreira, R.M. & Carvalho, H. L. (2013). As finanças pessoais dos professores da rede municipal de ensino de Campo Formoso-BA: um estudo na Escola José de Anchieta. *Revista de Gestão, Finanças e Contabilidade*, 3(1), 122-137.
- Portes, A. (2010). *Economic sociology: a systematic inquiry*. Princeton, Princeton University Press.
- Potrich, A., Vieira, K. & Ceretta, P. (2013). Nível de alfabetização financeira dos estudantes universitários: afinal, o que é relevante? *Revista Eletrônica de Ciência Administrativa*, 12(3), 314-333.
- Potrich, A., Vieira, K. & Kirch, G. (2015). Determinantes da alfabetização financeira: análise da influência de variáveis socioeconômicas e demográficas. *Revista Contabilidade & Finanças - USP*, 26(69), 362-377.
- Remund, D. (2010). Financial literacy explicated: The case for a clearer definition in an increasingly complex economy. *The Journal of Consumer Affairs*, 44(2), 276-295.
- Savoia, J., Saito, A. & Santana, F. Paradigmas da educação financeira no Brasil. *Revista de Administração Pública*, 41(6), 1121-1141.
- Strömbäck, C. et al. (2017). Does self-control predict financial behavior and financial wellbeing? *Journal of Behavioral and Experimental Finance*, 14, 30-38.

- Thompson, E. R. (2009). Individual entrepreneurial intent: clarification and development of an internationally reliable metric. *Entrepreneurship: Theory & Practice*. 669-694.
- Trindade, L., Righi, M. & Vieira, K. (2012). De onde vem o endividamento feminino? Construção e validação de um modelo PLS-PM. *REAd. Revista Eletrônica de Administração*, 18(3), 718-746.
- Veiga, R. T., Avelar, C.; Moura, L. R. & Higuchi, A. K. (2019). Validação de escalas para validar a gestão financeira pessoal. *Revista Brasileira de Gestão de Negócios*, 21(2), 333-348.
- Verdinelli, M. A. & Lizote, S. A. (2014). Relações entre as características dos alunos de ciências contábeis e seu conhecimento de finanças pessoais. In: *Anais... V Congresso de Controladoria e Finanças da UFSC*. Florianópolis.
- Verdinelli, M. A. et al. (2015). Relationship between Personal finance and characteristics of brazilian accounting university students. In: *Proceeding of Congress of European Academy of Management EURAM*.
- Vieira, S., Bataglia, R. & Sereia, V. (2011). Educação financeira e decisões de consumo, investimento e poupança: uma análise dos alunos de uma universidade pública do Norte do Paraná. *Revista de Administração da Unimep*, 9(3), 61-86.