

## Vida afetivo-amorosa e vida universitária

Ambiguidades e contradições

Karla Geyb da Silva Queiroz  
Rita de Cássia Nascimento Leite

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

QUEIROZ, KGS., and LEITE, RCN. Vida afetivo-amorosa e vida universitária: ambiguidades e contradições. In: SAMPAIO, SMR., org. *Observatório da vida estudantil: primeiros estudos* [online]. Salvador: EDUFBA, 2011, pp. 133-143. ISBN 978-85-232-1211-7. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

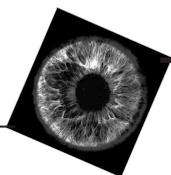


All the contents of this chapter, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste capítulo, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de este capítulo, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

# VIDA AFETIVO-AMOROSA E VIDA UNIVERSITÁRIA ambiguidades e contradições



KARLA GEYB DA SILVA QUEIROZ  
RITA DE CÁSSIA NASCIMENTO LEITE

## INTRODUÇÃO

A ampliação do acesso à educação superior tem trazido não só a inclusão de um contingente cada vez maior de jovens ao ensino superior, mas também suscitado debates na comunidade acadêmica e na sociedade em geral. Estes debates têm indicado, principalmente para as ciências da educação, a necessidade de realização de investigações que possibilitem uma maior compreensão dos aspectos que afetam a vida dos jovens que ingressam em universidades.

Mesmo timidamente, já é possível observar que estudos (MARI-NHO-ARAÚJO, 2009; SAMPAIO, 2009; 2010) começam a extrapolar dimensões clássicas, como a qualidade do ensino, a formação profissional, o mercado de trabalho, voltando-se para outros aspectos, tais como os mecanismos subjacentes à evasão, ao abandono, ao insucesso acadêmico e outros temas relativos à adaptação à vida universitária do

estudante. Esse movimento, ainda inicial, suscita discussões acerca da importância do item afetividade, que não pode ser negligenciado pela gestão da universidade em favor de um privilégio exclusivo a aspectos cognitivos-rationais, supostos como mais importantes na vida dos estudantes.

Sabemos que a negligência das questões afetivas nos processos de produção do conhecimento se localiza na dicotomia clássica entre razão e emoção e na prevalência dos aspectos racionais sobre os afetivos. Essa dicotomia perpassa a história do pensamento filosófico ocidental, onde a “emoção tem sido descrita como irracional, involuntária, forças do corpo, como ‘doenças do espírito, do sentimento’”.<sup>1</sup> (FISCHER; JANSZ, 1995, p. 01) Essa compreensão resulta em uma visão fragmentada do ser humano, destinando às emoções um papel coadjuvante na experiência humana, quando não a de agente desorganizador do comportamento, em geral, sendo caracterizadas pela sua irracionalidade, corporalidade, involuntariedade e animalidade. (FISCHER; JANSZ, 1995)

Assim, as instituições de educação superior, como espaços construídos historicamente e culturalmente, primaram pela racionalidade, excluindo delas a vida afetivo-emocional e criando mecanismos para mantê-la sob controle e/ou restrita a momentos e locais apropriados.

Contudo, como Arantes (2002), sinalizamos para a indissociabilidade entre vida afetivo-emocional e processos cognitivos, contestando, assim, a separação entre razão e emoção também no trabalho educativo. Esta compreensão da relevância dos sentimentos e emoções na constituição do ser humano sustenta a elaboração do presente trabalho, cujo objetivo foi refletir sobre a influência da dimensão afetivo-amorosa no desenvolvimento da vida acadêmica de estudantes universitários.

Essa contribuição foi elaborada a partir da utilização da pesquisa etnográfica. Esta abordagem metodológica objetiva conhecer aspectos da realidade, a partir do contato do pesquisador com o campo e de sua imersão no contexto que pretende investigar, enfatizando o processo e

---

1 Tradução livre de CHAVES, E. S.

não seu produto final, bem como os significados e sentidos atribuídos à própria realidade pelos sujeitos durante a pesquisa. (ANDRÉ, 1995)

Foram realizadas, no ambiente universitário, entrevistas etnográficas e observação participante com três estudantes do curso de psicologia de uma universidade pública baiana (dois do sexo feminino e um do sexo masculino), com idade entre 20 e 22 anos. Posteriormente, essas entrevistas foram transcritas e analisadas, levando em conta os dados coletados na observação participante e organizados em categorias analíticas. A seguir, apresentamos três dos diferentes aspectos que emergiram dessa análise, ilustrados pelo que nos sugeriram excertos de relatos coletados.

#### DA RELAÇÃO ENTRE VIDA AFETIVO-AMOROSA E DESEMPENHO ACADÊMICO

Apesar do discurso da racionalidade rezer a separação entre razão e emoção, entre a afetividade e os processos cognitivos, vários estudiosos (WALLON, 2008; ARANTES, 2002; FREIRE, 1991; DAMÁSIO, 1996) mostram que essas duas dimensões da vida humana se influenciam mutuamente. Até mesmo nas nossas vivências cotidianas, percebemos a importância e a implicação dos acontecimentos afetivos nas outras dimensões da vida humana.

Ao serem questionados sobre sua experiência afetivo-amorosa, depois do ingresso na Universidade, os estudantes entrevistados passaram a relatar episódios carregados de significação emocional. Eles demonstraram ter uma compreensão da relação existente entre vida amorosa e desempenho acadêmico, onde a primeira interfere na segunda:

É, eu tenho uma relação, né, namoro há um ano e atrapalha quando o relacionamento não tá bem, atrapalha muito, muito mesmo, ao mesmo tempo que motiva porque algumas coisas assim, que eu tinha deixado de lado na faculdade, o interesse mesmo foi retomado depois que eu senti um incentivo, sabe? Porque, de certa forma, a pessoa participa da sua vida, tá ali do seu lado pra, te fortalecer, quando você

fraqueja em alguns momentos, e assim é uma coisa que não [...] de certa forma, não é considerada, é como, por exemplo, você tem algum problema com o relacionamento [...] Acho que é praticamente impossível, eu não consigo fazer nada em nenhum âmbito da minha vida, quando eu não tô bem, assim, com meu relacionamento, sabe, [...] e influencia muito, tanto positivamente, quanto negativamente.

Discorrendo sobre o término de um relacionamento amoroso com outro estudante da mesma instituição de ensino, uma das jovens afirma ter experimentado sentimentos diversos que afetaram diretamente seu desempenho acadêmico. Sentia-se distraída, apática, agoniada, triste, chorava muito, tinha pouca concentração nos estudos, medo, ciúmes e, ao mesmo tempo, vontade de encontrar o ex-namorado. Vindo à universidade apenas para assistir às aulas, pois permanecer neste ambiente, com o risco de encontrá-lo, consistia em um “martírio”.

Essa mesma estudante demonstrou receio quanto ao modo como a expressão de seus sentimentos era vista pelos seus colegas:

Pensava na percepção dos outros, de como elas me viam, o que elas comentavam, as pessoas falam muito [...] Acho que os outros percebiam minha tristeza e meus sentimentos. Ficava preocupada em vir nas festas da faculdade e como ele [o ex-namorado] estava ficando com outra menina, achava que as pessoas iam me olhar como coitada.

Essa preocupação com o olhar do outro parece corroborar a compreensão compartilhada de que existem modos adequados de uma pessoa se comportar socialmente que sublinham a racionalidade, a autodeterminação e a responsabilidade. A ideia aqui implícita é que as pessoas que expressam suas emoções estão com algum problema, podendo essa expressão, inclusive, levá-las a uma rejeição do outro. Além disso, corre-se o risco de que sua imagem de pessoa respeitável e “normal” possa ficar comprometida e até mesmo impossível de ser retomada. (FISCHER; JANSZ, 1995)

Observamos, ainda, na fala dos estudantes, uma compreensão de que a interferência da vida amorosa sobre a vida universitária se dá tanto pela sua presença como pela a sua ausência, o que tem o poder de

influenciar não só o rendimento acadêmico, mas também a participação em outras atividades universitárias:

[...] Então, na questão afetiva e amorosa, eu acho que me motiva, na maioria das vezes, me motiva a fazer as coisas. Aí, quando, eu só namorei uma vez, foi quando eu tive um melhor rendimento, de participação, de discussão, foi quando eu tava namorando. Depois disso eu fiquei meio assim [...] na crise solitária, existencial do amor, me interessando pelas pessoas erradas, que isso é um [...] também é um ponto positivo que me faz ter uma visão crítica em relação ao mundo. Mas o não ter ninguém, ou tá sozinho me desmotiva muito, a não querer participar de quase nada, principalmente na faculdade, da universidade em si. (estudante)

Como nos lembra Rey (2004, p. 81):

As emoções representam, provavelmente, um dos temas menos desenvolvidos na construção do conhecimento psicológico. Elas sempre são tratadas como conseqüências de sistemas diferentes (psicofisiológicos, relacionais, discursivos etc) e não pela sua natureza subjetiva.

Talvez por isso, neste estudo, encontramos igualmente relatos que apontam para a dificuldade em perceber e mesmo dúvida quanto à existência de alguma relação entre o relacionamento amoroso e a vida universitária:

É, eu acho que [...] não sei se eu posso resgatar (uma relação entre ambas) [...] é uma outra dimensão, é que eu acho que tem implicação sim, que é às vezes ter que deixar, assim, pelo fato de não ser um relacionamento assumido, e isso atrapalha porque às vezes eu tenho que deixar algumas atividades da universidade pra tá satisfazendo essa minha necessidade, que é de namorar mesmo. E tem influência direta no rendimento, né, às vezes, sei lá, faltar uma aula ou chegar atrasada porque tem que [...] não posso receber alguma ligação ou ligar da minha própria casa, tenho que fazer isso aqui na universidade, que é o tempo que eu passo fora de casa [...] é mas acho que isso não tem relação direta com a vida acadêmica, acho que não. (estudante)

## UNIVERSIDADE: ESPAÇO DE POSSIBILIDADES OU ENTRAVES PARA VIVÊNCIAS AFETIVO-AMOROSAS?

A entrada na universidade requer, como nos lembra Coulon (2008), uma grande quantidade de investimento para dar conta de apreender as diferentes dimensões que são exigidas para que um jovem seja considerado um verdadeiro estudante. Isso implica tempo e disponibilidade para realizar todas as atividades acadêmicas o que, na maioria das vezes, acaba por ocupar um amplo espaço da vida do jovem, invadindo, inclusive, o espaço destinado ao lazer, à diversão, ao descanso e à própria vida afetivo-amorosa.

Isso pode resultar não somente em dificuldades para conciliar a universidade e seu relacionamento amoroso, mas também a fazê-lo sentir-se obrigado a escolher entre um e outro, escolha essa na qual a vida universitária pode acabar, frequentemente, saindo vitoriosa:

Então tem toda uma estrutura que você tem que deixar a universidade em primeiro plano, a universidade parece que ela te pede, te solicita [...] a questão dela ser a prioritária ou então você vai assumir o risco de perder, não sei, a consequência mais grave ainda. (estudante)

O que vemos então é o próprio jovem hierarquizando as dimensões que o constituem, deixando sobressair aquelas ditas racionais, mas não sem a presença do conflito e do questionamento:

Abrir mão dos finais de semanas que, assim, é o único tempo disponibilizado acho que pra todo mundo que tem um relacionamento, pra [...] é [...] tá junto assim com pessoa e tal, aí você tem várias atividades assim acumuladas. [...]. É complicado chegar pra pessoa assim e dizer, poxa, a gente não pode se ver porque tô cheia de coisa pra fazer, é como se, de certa forma, fica parecendo que você tá colocando a pessoa em segundo plano e não é. [...]. É ruim porque você acaba nem namorando, nem fazendo a atividade que você tinha de fazer, porque você sabe que a pessoa não ficou bem, não ficou nada bem, aí, vixe, é problemático! (estudante)

Apesar do questionamento, a possibilidade da vida amorosa apresentar-se como tendo mais relevância que a vida universitária pode levar o jovem a sentimentos de culpa e apreensão:

Às vezes, quando eu me pego, assim, vendo que os problemas do meu relacionamento assim, influenciam na universidade; quando eu vejo que eu deixo a universidade em segundo plano, não por querer, mas porque realmente eu não consigo [...] às vezes eu cheguei a confundir com dependência, de achar que isso era assim uma espécie de dependência do relacionamento amoroso. Mas depois assim, até quando você chegou pra mim e falou que tava com a ideia de fazer esse trabalho e tal, é [...] é realmente aí, é uma dimensão assim que não é considerada, mas que tem muita, muita influência mesmo. É realmente não é dependência, é que é realmente uma instância muito importante, sabe, chega assim a confundir assim, mas já se dissipou a dúvida. (estudante)

## ORIENTAÇÃO SEXUAL-AMOROSA E VIDA ACADÊMICA

Os sentimentos e conflitos resultantes da percepção da priorização da racionalidade no espaço e na vida universitários, com prejuízos para a vida afetivo-amorosa, bem como da sua influência sobre o desempenho acadêmico, mostram um peso adicional para os estudantes cuja orientação sexual é homoafetiva.

Na sua fala, um dos estudantes salienta que, independente da qualidade do relacionamento amoroso vivido, não há possibilidade do seu compartilhamento, tendo em vista o preconceito existente e a falta de abertura observada na instituição para lidar com pessoas que mantêm relacionamentos com o mesmo sexo:

É [...] bom [...] há dificuldade de assumir aqui. Primeiro eu não acho que a universidade seja um espaço aberto pra discussões desse tipo, então é como se nós não existíssemos, de certa forma. Somos sempre os estranhos... Nós gays, enquanto categoria. Então eu acho que como há pouca discussão, há pouca informação e muito preconceito. Então você acaba preferindo esconder mesmo, se proteger, né? Porque aqui eu

acho que seria muito complicado, uma universidade que eu acho muito [...] hipócrita, entendeu? E por essa questão de não discutir mesmo, não ter esse tipo de discussão e isso não facilita. Se fosse assim, em outra universidade, às vezes eu fico pensando, em que há esse tipo de espaço, eu acho que já teria assumido, sim. A gente acaba ficando meio que escondido. As pessoas questionam, ‘você namora?’. Pô, e agora, eu digo que eu namoro ou não digo? As pessoas acham meio estranho [...] Por que não? [questionam], quero estudar primeiro, não quero namorar [...] ‘Mas eu namoro também [argumentam os colegas], isso não atrapalha em nada meus estudos.’ ‘Talvez seja porque você seja hetero [penso]’.

O que o estudante coloca como impossibilidade de compartilhamento da sua vida amorosa e sua orientação sexual pode ser entendido a partir do que nos coloca Louro (2003 apud DINIS, 2008 p. 484):

É comum as escolas tratarem gênero e sexualidade como sendo sinônimos, padronizando um modo único e adequado do que é o masculino e o feminino e possibilitando, de uma única maneira apenas, a forma de viver a sexualidade. Tece-se uma complexa trama normativa que estabelece uma linha de continuidade entre o sexo (macho e fêmea), o gênero (masculino e feminino) e a orientação sexual que se direciona “naturalmente” para o sexo oposto.

Com isso, instala-se aquilo que Dinis (2008) chama de ‘diálogo surdo’ entre os participantes das instituições educativas, inclusive no ensino superior, que pretendem se ignorar mutuamente. Eventualmente, pode acontecer, inclusive, um pedido explícito de que a homossexualidade não seja revelada: *‘Por favor! Não me conte!’ Porque uma vez mesmo, em um seminário, eu expus minha sexualidade e houve esse pedido. [É como se me dissesse] ‘Tá bom, véi, eu te respeito, mas você não precisa falar isso [...] sobre isso’.*

Esse silenciamento acerca da diversidade sexual é percebido pelo estudante na própria forma como o professor lida com a questão:

Até as representações dos próprios professores, né? Os próprios professores na hora que eles vão dar exemplos na sala,

nos relacionamentos amorosos, e são bem categóricos assim, ‘homem e mulher’. E você fica se perguntando assim, você que é gay, então eu não tenho relacionamento?

Como nos lembra Dinis (2008), apesar de tratar da questão da sexualidade, as minorias sexuais e de gênero estão ausentes dos parâmetros curriculares nacionais, bem como encontram resistência, por parte de instituições financiadoras de pesquisa, que se recusam até mesmo a criar uma nova área de conhecimento que englobe os estudos de gênero em educação. Com isso, e na falta de uma referência explícita da diversidade sexual no espaço de educação, resta como recurso ao professor apenas a sua própria compreensão acerca do tema, cabendo-lhe decidir acerca da necessidade ou não da sua inclusão no debate sobre direitos civis, aspecto formador indissociável da função docente.

Esse despreparo do professor para lidar com a diversidade é percebido por um dos estudantes entrevistados que relata uma situação em que ele tenta justificar a sua ausência na aula anterior por acompanhar seu parceiro no hospital:

[...] Agora se você fala que tá com seu namorado [que ficou doente], se você é gay, parece que dá aquele baque assim [...] e a pessoa [o professor] não sabe [o que fazer], não sei. Não sabe por que não sabe mesmo, por inocência ou não sabe por uma discriminação, de não saber lidar com aquilo e acaba deixando pra lá como se você tivesse dando uma desculpa como outra qualquer. E não se considera a questão da relação que você tem com a pessoa, o vínculo que você tem de dizer: poxa, eu tenho um relacionamento amoroso com um homem ou uma mulher, certo. Então ele se sente abalado [o professor], se sente de certa forma, é [...] é [...] tendo que assumir a responsabilidade de tá perto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta abordagem ainda preliminar sobre o relacionamento afetivo-amoroso no desenvolvimento acadêmico evidenciou, a partir das informações coletadas, que “[...] necessitamos de modos de conhecer e

trabalhar que afirmem a complexidade e apontem na direção de detectar tendências, movimentos, direções [...]” (MARASCHIN; TITTONI, 2002, p. 149), e ainda, que necessitamos garantir visibilidade para dimensões da vida humana que foram historicamente negligenciadas pela ciência, mas que são constitutivas e constituintes do ser humano.

O estudo aponta para o fato de que, embora ‘invisível’ no cotidiano acadêmico, a dimensão afetivo-amorosa configura-se como um elemento importante da experiência do estudante universitário. Assim, sua investigação, e de outros aspectos da vida universitária, pode possibilitar, não somente a construção de programas de apoio ao estudante universitário, que contribuam para sua formação e seu sucesso acadêmico, mas, também, como aponta Vendramini (2004), para o cumprimento do papel científico e social das instituições de educação superior.

Embora esta pesquisa não tivesse originalmente a pretensão de propor políticas educacionais que contemplem a dimensão afetivo-amorosa na vida estudantil, ela nos permite refletir sobre as relações que se estabelecem entres os diversos aspectos da vivência dos estudantes, no ambiente acadêmico, como poderes que, na luta por legitimação, podem ou não adquirir visibilidade, mas que, mesmo invisíveis, podem causar efeitos nem sempre reconhecidos imediatamente. (FOUCAULT, 1989)

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus, 1995.
- ARANTES, V. A. *Afetividade e cognição: rompendo a dicotomia na educação*. 2002. Disponível em <<http://www.hottopos.com/videtur23/valeria.htm>>. Acesso em: 29 nov. 2009
- COULON, A. *A condição do estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador, EDUFBA, 2008.
- DAMÁSIO, A.R. *O erro de Descartes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

- DINIS, N. F. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 103, 2008.
- FISCHER, A. H.; JANSZ, J. Reconciling emotions with Western personhood. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, [s.l.], n. 25, p. 59-80, 1995. (tradução livre CHAVES, E. S.)
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- FREIRE, J.B. *De corpo e Alma: disciplina motricidade*. São Paulo: Summus, 1991.
- MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia Escolar na Educação Superior: novos cenários de Intervenção e Pesquisa. In: \_\_\_\_\_. *Psicologia escolar: novos Cenários e Contextos de Pesquisa, Formação e Prática*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009. p. 155-202
- MARASCHIN, C.; TITTONI, J. Cotidiano e configuração de espaços de aprendizagem. *Educar*, Curitiba, n. 19, p. 147-157, 2002.
- REY, F.G. *Personalidade, saúde e modo de vida*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2004.
- SAMPAIO, S.M.R. Explorando Possibilidades. O trabalho do psicólogo na educação superior. In: MARINHO-ARAÚJO, C.M. *Psicologia escolar: novos Cenários e Contextos de Pesquisa, Formação e Prática*. Campinas, SP: Editora Alínea, p. 155-202, 2009.
- \_\_\_\_\_. Psicologia na Educação Superior: ausências e percalços. *Em Aberto*, Brasília, v.23, n. 83, p. 95-105, mar. 2010.
- VENDRAMINI, C.M.M. et al. Construção e validação de uma escala sobre avaliação da vida acadêmica (EAVA). *Estudos de Psicologia*, v. 9 n. 2, p.259-268, 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v9n2/a07v9n2.pdf>>. Acesso em 29 nov. 2009.
- WALLON, H. *Do ato ao pensamento: textos fundantes de educação*. Petrópolis: Vozes, 2008.