MOBILIDADE URBANA E EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DE JOVENS NO TRAJETO CASA-ESCOLA

URBAN MOBILITY AND FORMATIVE EXPERIENCES OF YOUTH IN THE HOME–SCHOOL COMMUTE

Tamiris Batista Diniz[1]; Guilherme Preato Guimarães[2]

CITATION

Diniz, T. B. de; Guimarães, G. P. (2026). Mobilidade urbana e experiências formativas de jovens no trajeto casa-escola. *Video Journal of Social and Human Research, 5*(1), 52-65. http/doi.org/10.18817/vjshr.v5i1.94

SUBMITTED

20/03/2026

ACCEPTED

26/06/2026

PUBLISHED

27/11/2026

DOI

https://doi.org/10.18817/vjshr.v5i1.94

AUTHOR

[1]Doutora em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora substituta da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC). E-mail: tamirisbdiniz@hotmail.com. Orcid: 0000-0003-4701-201X.

[2]Doutor em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF-UERJ). E-mail: preato.profgeo.uerj@gmail.com. Orcid: 0000-0001-7054-5362.

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo analisar o trajeto casa-escola como um espaço de aprendizagem para jovens do Ensino Médio do Campus Maracanã do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ), considerando as relações entre mobilidade urbana, experiências cotidianas e desigualdades socioespaciais. Parte-se do pressuposto de que os processos formativos extrapolam o espaço escolar, sendo produzidos também nas vivências urbanas e nos deslocamentos diários. A pesquisa, de abordagem quanti-qualitativa, baseou-se na aplicação de 161 questionários a estudantes do 1º e 2º ano do Ensino Médio. Os resultados evidenciam que, embora os deslocamentos sejam frequentemente associados ao cansaço e à perda de tempo, constituem também espaços de formação, nos quais os jovens desenvolvem autonomia, habilidades de convivência, estratégias de segurança e leitura crítica da realidade social. Contudo, tais aprendizagens não se distribuem de maneira homogênea, sendo atravessadas por desigualdades territoriais, raciais e de gênero.

Palavras-chave: Juventudes; Cidade educadora; Aprendizagens cotidianas; CEFET/RJ.

ABSTRACT

This article aims to analyze the home–school commute as a space of learning for high school students at the Maracanã Campus of the Federal Center for Technological Education Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ), considering the relationships between urban mobility, everyday experiences, and socio-spatial inequalities. It is based on the assumption that formative processes extend beyond the school environment, also being produced through urban experiences and daily mobility. The research, adopting a mixed-methods approach, was based on the application of 161 questionnaires to first- and second-year high school students. The results show that, although commuting is often associated with fatigue and time loss, it also constitutes a formative space in which young people develop autonomy, social interaction skills, safety strategies, and a critical understanding of social reality. However, these learning experiences are not distributed evenly, as they are shaped by territorial, racial, and gender inequalities.

Keywords: Youth; Educating city; Everyday learning; CEFET/RJ.

INTRODUÇÃO

Aprender é um processo social, coletivo e relacionado à realidade das pessoas, conforme nos aponta Freire (1987) ao enunciar que: “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (p.39). Nessa mesma direção, os estudos de Vygotsky (1896-1934) demonstram que o desenvolvimento da formação humana ocorre a partir do contato do indivíduo com o próprio corpo social. Nesse sentido, os processos formativos estão acontecendo a todo momento, inclusive durante os deslocamentos rotineiros que exercemos no nosso cotidiano. Essa situação se torna mais intensa nas regiões metropolitanas, onde os moradores passam mais horas nesses trajetos e, consequentemente, tendo contato com diversas pessoas e diferentes espaços.

Santos (1997), partindo do pressuposto de que, “o espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como quadro único no qual a história se dá” (p. 51), compreendemos que a cidade tem, como características, dinâmicas que produzem desigualdades e diferentes formas de apropriação do território, de modo que o aprendizado que os jovens constroem no trajeto casa-escola não é homogêneo nem estanque a essa realidade, mas influenciado por diversas questões sociais, econômicas e ambientais.

Nesse sentido, as discussões sobre Cidades Educadoras contribuem para ampliar a compreensão dos processos formativos que ocorrem para além da escola. Destaca-se que: “a cidade educadora tem personalidade própria, integrada no país onde se situa é, por consequência, interdependente da do território do qual faz parte” (Carta das Cidades Educadoras, 2004, p. 2). Além disso, existem características próprias que marcam o diferencial de uma cidade educadora em relação às demais, como aponta Almeida (2020):

> Uma cidade educadora deve propiciar às pessoas a vivência do ambiente em que estão inseridas e o entendimento da sua complexidade, a fim de que sejam capazes de ensinar e aprender, independentemente do papel que exerçam. Assim, um idoso pode ensinar com seu exemplo e sua história de vida, mas uma criança também pode ensinar com sua ingenuidade. ...Engenheiros, advogados, profissionais da saúde, administradores, políticos em seus cargos e mesmo trabalhadores que

> exerçam outras atividades, como motoristas, balconistas, lixeiros, metalúrgicos, enfim, qualquer que seja a sua função na sociedade, as pessoas têm muito a contribuir com o processo de ensino e aprendizagem nas cidades, assumindo seu papel de educador e de aprendiz (p.24).

O presente artigo justifica-se pela necessidade de compreender as experiências cotidianas de jovens estudantes que circulam pela cidade e que, em seus deslocamentos diários, constroem formas próprias de aprender, perceber e habitar o espaço urbano. Nesse contexto, torna-se fundamental analisar como estudantes da rede pública federal, inseridos em uma instituição marcada pela diversidade territorial, racial, socioeconômica e de gênero, vivenciam seus percursos e atribuem significados a eles.

Nesse contexto, este trabalho tem como objetivo geral compreender como o deslocamento casa-escola de estudantes do Ensino Médio do CEFET/RJ se constitui em um espaço de aprendizagens urbanas atravessado por desigualdades territoriais, sociais e de gênero. Para alcançar esse propósito, definiram-se os seguintes objetivos específicos: caracterizar o perfil socioespacial dos participantes e suas condições de mobilidade; e analisar as aprendizagens construídas no trajeto casa-escola.

ENSINO DE GEOGRAFIA E CIDADES EDUCADORAS

Pensar a interseção entre ensino de Geografia e as Cidades nos direciona a três possibilidades: (1) o ensino de geografia formando para a atuação/vivência na cidade; (2) a cidade como espaço de formação que pode ser observada como objeto de estudo pelo ensino de geografia; (3) a junção entre ambas perspectivas.

No que diz respeito à primeira perspectiva, Cavalcanti (2008), a geografia escolar pode contribuir para “a formação de pessoas que desejem garantir a todos a possibilidade de se manifestar, inclusive sobre formas de viabilizar a realização de suas necessidades e de compreender e resolver problemas cotidianos desses/nesses espaços” (p. 8). Isso significa reconhecer o ensino de Geografia como um campo de formação voltado não apenas à apreensão de conteúdos e conceitos espaciais, mas também à constituição de sujeitos capazes de ler criticamente o espaço urbano, interpretar suas contradições e posicionar-se diante das desigualdades que marcam a vida nas cidades. Nessa direção, a escola assume um papel relevante na construção de uma formação

que articule conhecimento, reflexão e participação, favorecendo o desenvolvimento de práticas de leitura e de intervenção sobre o espaço vivido.

Sob essa perspectiva, formar para estar na cidade deve ter como objetivo central a garantia do direito à cidade, conforme propõe Lefebvre (1991). Isso implica compreender a cidade não apenas como cenário da vida social ou como suporte material das relações econômicas e políticas, mas como obra coletiva, produzida historicamente e, por isso mesmo, passível de apropriação, uso e transformação por aqueles que a habitam. Assim, o ensino de Geografia pode contribuir para a formação de sujeitos que reconheçam a cidade como espaço de disputas, de produção de desigualdades e, ao mesmo tempo, de participação em sua (re)construção e de reivindicação de direitos. Formar para estar na cidade, nesse sentido, significa também formar para compreender criticamente os processos que organizam a vida urbana e para atuar de modo consciente diante dos desafios e das possibilidades que emergem do cotidiano citadino.

A segunda perspectiva toma a cidade como objeto para o ensino de Geografia. Essa perspectiva tem sido contemplada, inclusive, pelos currículos escolares, em que a cidade e o urbano aparecem como conteúdos a serem trabalhados. Sobre essa orientação, Cavalcanti (2008) pontua que:

> A cidade, como conteúdo escolar, não é concebida apenas como forma física, mas como materialização de modos de vida, como um espaço simbólico; seu estudo implica desenvolver no aluno a compreensão do modo de vida da sociedade global contemporânea e de seu cotidiano em particular, além de contribuir para o desenvolvimento de habilidades necessárias para os deslocamentos do aluno, seja nos espaços mais imediatos de seu cotidiano, seja em espaços mais complexos, que podem envolver uma rede de cidades (pp. 10-11).

Nesse sentido, o ensino sobre a cidade não se limita à interpretação teórica do espaço urbano, mas também envolve uma dimensão prática e formativa, vinculada à construção de habilidades de orientação, deslocamento e apropriação do espaço. Busca-se a associação do conhecimento geográfico à autonomia do estudante em diferentes escalas de circulação, desde os trajetos cotidianos mais imediatos até a compreensão de redes urbanas mais complexas.

Corroboramos, portanto, Cavalcanti (2011) para quem: “A Geografia tem como

tarefa compreender a complexidade das cidades" (p.2). A terceira dimensão, adotada como eixo analítico no presente texto, compreende a confluência dialética entre as duas primeiras perspectivas, ou seja, não se trata de uma simples soma ou justaposição, mas de uma síntese que reconhece a complexidade das relações entre educação e espaço urbano.

Se pela primeira perspectiva temos a formação para a cidade, a segunda diz respeito à formação sobre a cidade. A terceira dimensão reconhece que a cidade não é apenas o objeto da ação (formação para) ou o objeto da reflexão (formação sobre), mas é, ela própria, um agente educativo ativo, um espaço vivo de aprendizagem e de produção de saberes. Nessa abordagem, a cidade é assumida como um campo de experiências, um laboratório social e sensorial onde se forjam identidades, se tecem relações intersubjetivas e se constituem práticas cotidianas.

A formação, assim, não se restringe a um processo abstrato ou institucionalizado: ela é vivida no cotidiano das ruas, nos encontros com o outro, nas paisagens que se desdobram diante dos olhos, nos silêncios e nas efervescências dos espaços públicos. Afinal, como bem nos lembra Dayrell (2007), ao discutir os processos educativos que envolvem os jovens nas cidades contemporâneas, "a dimensão educativa não se reduz à escola, nem que as propostas educativas para os jovens tenham de acontecer dominadas pela lógica escolar" (p.1125).

A cidade, em sua materialidade concreta e em sua dimensão simbólica, educa e forma, produz sujeitos e subjetividades, ainda que muitas vezes de maneira silenciosa, informal ou até mesmo contraditória. As experiências vividas nos percursos cotidianos, nos usos dos transportes públicos, nas apropriações dos parques e praças, nas interações com os diferentes atores sociais que compõem a trama urbana constituem, todas elas, práticas formativas que escapam à racionalidade escolar e que, não raro, produzem aprendizagens mais duradouras e significativas do que aquelas veiculadas nos bancos escolares.

Corroboramos Dayrell (2007) ao elucidar que: "A condição juvenil, além de ser socialmente construída, tem também uma configuração espacial" (p.1112). Nesse sentido, a cidade é compreendida como um espaço educativo por excelência: nela, os saberes se entrecruzam, os conflitos se explicitam, as diferenças se confrontam e as possibilidades de transformação se anunciam.

A formação com e na cidade implica, portanto, uma pedagogia que não se contenta em descrever ou interpretar o urbano, mas que se engaja ativamente nas

suas dinâmicas, que reconhece a potência educativa dos espaços vividos e que aposta na capacidade dos sujeitos de aprenderem com a experiência direta do território, em suas contradições e em suas belezas.

METODOLOGIA

Inicialmente, foi realizado o levantamento bibliográfico acerca da relação entre juventudes, mobilidade urbana e cidade como espaço educativo, com o intuito de fundamentar teoricamente a investigação e orientar a construção dos instrumentos da coleta de dados. Essa etapa permitiu a definição das categorias analíticas que orientaram tanto a elaboração do questionário quanto a interpretação dos dados.

A coleta de dados primários ocorreu em março de 2026, por meio da aplicação de 161 questionários estruturados via plataforma Google Forms, contendo perguntas abertas e fechadas, respondidos por discentes do 1º e 2º ano do Ensino Médio do Campus Maracanã do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ). As perguntas foram:

1. Qual a sua idade?
2. Como você identifica o seu gênero?
3. Como você se identifica em relação à cor/raça?
4. Em qual região você mora?
5. Quanto tempo você leva para chegar à escola?
6. Qual(is) meio(s) de transporte você usa para chegar à escola?
7. Qual(is) impacto(s) o tempo que você gasta para chegar à escola tem na sua rotina?
8. Você acredita que o tempo de deslocamento que você gasta para chegar à escola impacta em sua formação? Caso seja positivo, de que maneira?
9. Você acha que viver na Região Metropolitana do Rio de Janeiro ajuda os jovens a aprender coisas importantes para a vida? Por quê?

O questionário foi respondido de forma voluntária e anônima, sem a coleta de informações que permitissem a identificação dos participantes. Antes do preenchimento, os estudantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa, sendo sua participação facultativa e condicionada à manifestação de interesse em colaborar com o estudo.

As respostas às questões abertas foram examinadas por meio de uma leitura interpretativa, buscando identificar recorrências, aproximações e diferenças entre os relatos dos estudantes. A partir desse processo, foram construídos eixos

temáticos que subsidiaram a articulação entre os dados qualitativos e quantitativos, orientando a discussão dos resultados.

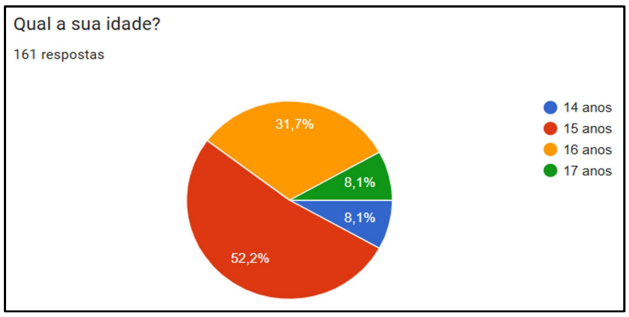
Por fim, foi feita a articulação entre os dados quantitativos e qualitativos à luz do referencial teórico, permitindo compreender não apenas as condições objetivas de deslocamento dos estudantes, mas também os significados atribuídos por eles a essas experiências, o que se configurou como os resultados dessa pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos dados inicia-se pela caracterização etária dos estudantes participantes da pesquisa, conforme apresentado na Figura 1. Observa-se uma predominância de alunos com 15 anos, que correspondem a 52,2% do total de respondentes. Em seguida, destacam-se os estudantes de 16 anos, representando 31,7%, enquanto as faixas de 14 e 17 anos aparecem com menor participação, ambas com 8,1%.

Figura 1

Idade dos participantes

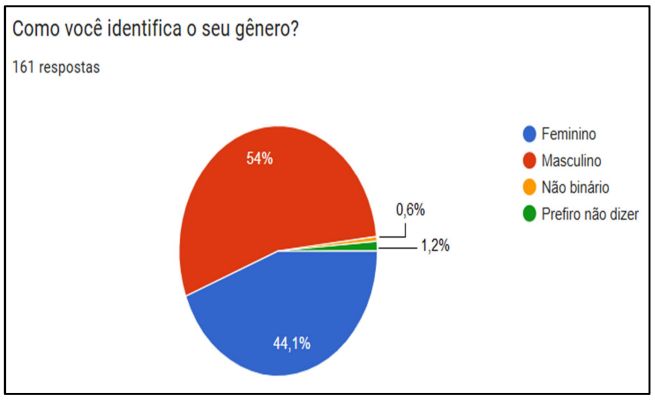


Nota: Dados da pesquisa, 2026

A maior parte dos participantes se identifica com o gênero masculino, representando 54% do total. Em seguida, 44,1% dos respondentes se identificam com o gênero feminino, formando o segundo maior grupo da amostra. As categorias não binárias e prefiro não dizer aparecem com percentuais muito reduzidos, correspondendo a 1,2% e 0,6% respectivamente (Figura 2).

Figura 2

Gênero dos participantes.



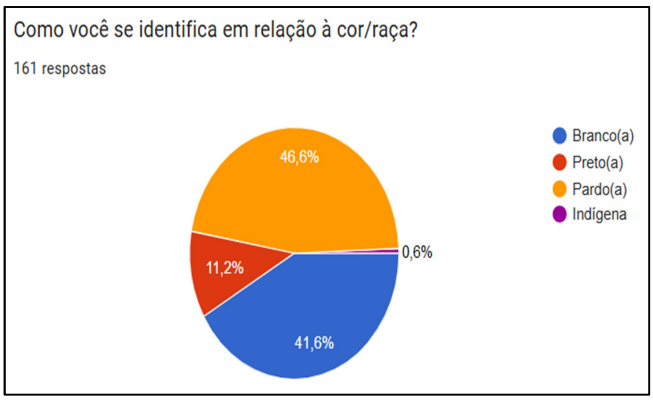
Nota: Dados da pesquisa, 2026

Com relação a como os participantes se identificam em relação à cor ou raça (Figura 3), a categoria mais expressiva é a

parda, com 46,6% das respostas, seguida pela categoria branca, com 41,6%. Os participantes que se identificam como pretos representam 11,2% da amostra, enquanto a identificação indígena corresponde a apenas 0,6%.

Figura 3

Cor/raça dos participantes.

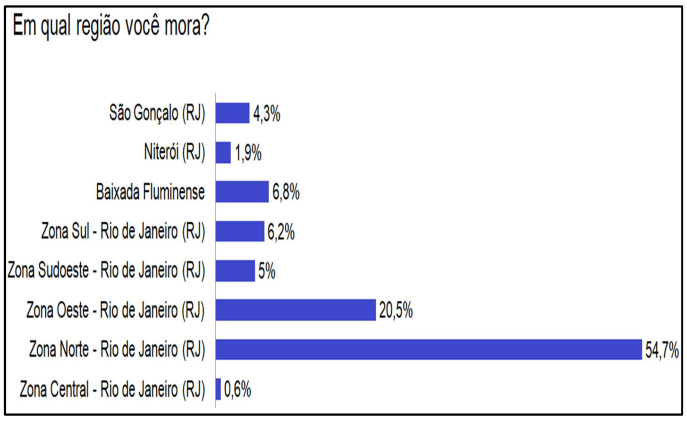


Nota: Dados da pesquisa, 2026

Sobre a distribuição geográfica dos participantes, a maioria (54,7%) reside na Zona Norte do Rio de Janeiro. Em segundo lugar aparece a Zona Oeste, com 20,5% dos participantes, seguida pela Baixada Fluminense, que representa 6,8% das respostas. A Zona Sul e a Zona Sudoeste do Rio de Janeiro apresentam valores próximos, correspondendo a 6,2% e 5% respectivamente. As participações de São Gonçalo e Niterói são menores, com 4,3% e 1,9% das respostas, mas a região menos representada é a Zona Central do Rio de Janeiro, com apenas 0,6% da amostra, como mostra a Figura 4.

Figura 4

Região onde os participantes residem

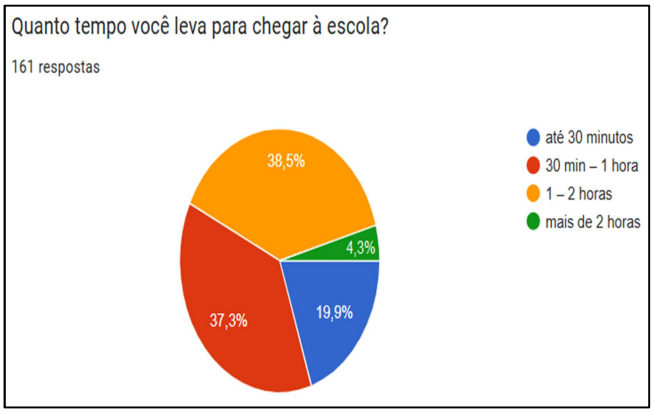


Nota: Dados da pesquisa, 2026

O tempo de deslocamento até a escola revela um cenário bastante diversificado entre os participantes (Figura 5), no qual o grupo mais numeroso é o dos estudantes que levam entre 1 e 2 horas para chegar, representando 38,5% das respostas. Após, 37,3% dos discentes afirmam que gastam entre 30 minutos e 1 hora. Já os estudantes que conseguem chegar à escola em até 30 minutos representam 19,9% dos participantes, sendo uma minoria, o que sugere que poucos moram realmente próximos da instituição ou contam com condições de deslocamento mais rápidas. E 4,3% afirmaram levar mais de 2 horas, um percentual pequeno, mas que aponta para trajetos bastante longos e possivelmente cansativos.

Figura 5

Tempo de deslocamento casa-escola dos participantes.

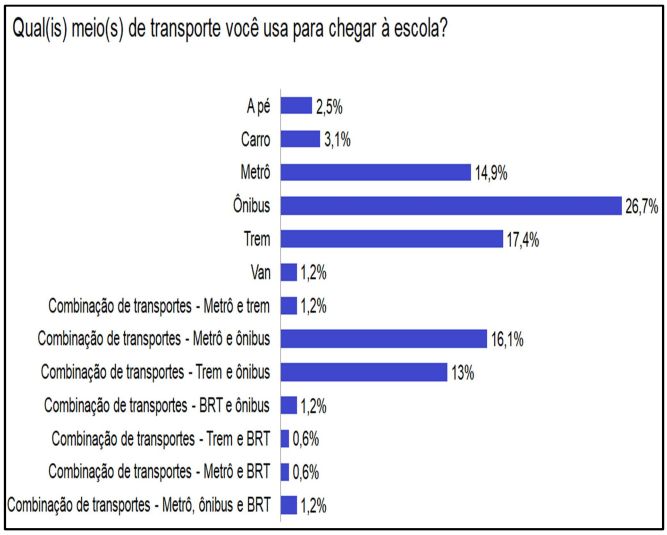


Nota: Dados da pesquisa, 2026

Diante desse contexto de tempos de deslocamento elevados, torna-se fundamental compreender quais são os meios de transporte que viabilizam esses percursos e de que forma eles contribuem para essa dinâmica. Nesse sentido, a Figura 6 aborda sobre os meios de transporte utilizados pelos estudantes para chegar ao Campus Maracanã do CEFET, demonstrando uma grande diversidade de trajetos e combinações entre os estudantes.

Figura 6

Meios de transportes utilizados no trajeto casa-escola dos participantes



Nota: Dados da pesquisa, 2026

O ônibus aparece como o principal meio de deslocamento, sendo utilizado por 26,7% dos participantes, o trem também se destaca, sendo usado por 17,4% dos respondentes, seguido pelo metrô, com 14,9%. Um dado relevante é a presença significativa de combinações de transportes, o que indica trajetos mais complexos. A combinação metrô e ônibus aparece em 16,1% das respostas, e a combinação trem e ônibus em 13%. Em menor escala, surgem ainda outras combinações envolvendo BRT, além de percursos que utilizam três modos de transporte ao mesmo tempo, como metrô, ônibus e BRT, o que representa 1,2%.

Alguns discentes conseguem ir a pé (2,5%) para a escola, outros utilizam carro (3,1%) ou van (1,2%) durante o translado. Dessa forma, a maior parte dos estudantes depende de soluções coletivas de transporte

para acessar a escola, assim faz-se necessário investimentos em políticas públicas voltadas para mobilidade urbana, especialmente em regiões metropolitanas onde o cotidiano escolar depende da qualidade do transporte coletivo.

Cabe mencionar que o trajeto da casa para a escola se trata de um importante espaço de aprendizagem cotidiana, não formalizada, mas formativa, que se inscreve na relação entre juventudes e cidade. Ainda que muitos discentes afirmem, de forma inicial, que o percurso não impacta a sua formação de forma direta, as suas narrativas revelam a aquisição de saberes diversos, construídos na experiência da mobilidade urbana. Essa contradição pode ser observada em respostas nas quais os estudantes afirmam que: *"não impacta em nada na minha formação"*, mas, em seguida, relatam que *"aprendi a me virar sozinho", "aprendi a ter responsabilidade"* ou ainda *"aprendi a prestar atenção nas coisas ao meu redor"* (Relatos discentes, 2026).

Uma das dimensões mais evidentes dessa aprendizagem refere-se ao desenvolvimento da autonomia, uma vez que ao deslocarem-se diariamente por diferentes meios de transporte, muitas vezes combinando ônibus, trens e metrôs, os estudantes aprendem a organizar seus horários, a lidar com imprevistos e a planejar seus percursos. Esse conjunto de práticas contribui para a construção de uma autonomia prática, que envolve desde a gestão do tempo até a tomada de decisões rápidas diante de situações adversas.

Nesse sentido, o trajeto funciona como um espaço de formação para a vida adulta, no qual os jovens são constantemente desafiados a *"se virar"* na cidade. Tal dimensão aparece, por exemplo, em falas como *"aprendi a pegar ônibus e trem sozinho", "sei qual condução pegar e como trocar",* ou ainda *"aprendi a acordar cedo e me organizar para não me atrasar"* (Relatos discentes, 2026).

Observa-se que essa aprendizagem é mais recorrente entre estudantes residentes em territórios mais distantes da escola, como aqueles provenientes da Baixada Fluminense e de municípios da Região Metropolitana, para os quais o deslocamento exige múltiplas conexões e maior planejamento cotidiano.

Além da autonomia, vale ressaltar a aprendizagem relacionada à convivência social, na qual o contato cotidiano com diferentes pessoas, oriundas de variados contextos sociais, culturais e territoriais, possibilita o desenvolvimento de habilidades de interação, tolerância e observação das diferenças. Os estudantes relatam que, no percurso, aprendem a reconhecer a pluralidade que caracteriza o espaço urbano. Essa dimensão pode ser compreendida à luz da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2000), segundo a qual o desenvolvimento

humano ocorre por meio das interações sociais estabelecidas entre os sujeitos e o contexto em que vivem.

Assim, o trajeto casa-escola se configura também como um espaço de socialização ampliada, no qual a cidade atua como mediadora de encontros e experiências. Exemplos disso aparecem em relatos como *"aprendi a conviver com pessoas diferentes, a respeitar o espaço do outro e a observar como cada pessoa vive de um jeito"* (Relatos discentes, 2026). Em alguns casos, estudantes mencionam explicitamente o contato com realidades distintas da sua, como *"vejo muitas diferenças entre os lugares por onde passo"* ou *"aprendo como a vida é diferente em cada lugar da cidade"* (Relatos discentes, 2026), indicando a dimensão formativa da circulação por diferentes territórios urbanos.

Outro aspecto recorrente nas respostas diz respeito às aprendizagens vinculadas à segurança e à autoproteção, em que relatam que, ao longo de seus deslocamentos, aprenderam a adotar estratégias para evitar situações de risco, como não expor objetos de valor, manter-se atento ao ambiente e desconfiar de determinadas abordagens. Essas aprendizagens, ainda que marcadas por um contexto de insegurança urbana, revelam a construção de um repertório de sobrevivência que passa a orientar a forma como esses jovens se movem e ocupam a cidade.

A negação desses aprendizados está condicionada à forma como a sociedade moderno-capitalista concebe a formação, dada de maneira axiomática, que compreende que o conceito é mais importante do que a própria realidade. Isso faz com que as demais formas de saber sejam ofuscadas na percepção do cotidiano desses e dessas estudantes.

Segundo Freire (2017), "a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele" (p.17). Isso significa que o aprender a ler e escrever pela alfabetização e sua posterior compreensão de textos complexos, está para além de uma manipulação mecânica das palavras, mas deve sempre vincular uma relação dinâmica entre linguagem e realidade, e suas interpretações e aprendizagens.

Nesse sentido, a cidade ensina, principalmente por meio de suas tensões e vulnerabilidades. Tal dimensão aparece de forma particularmente intensa em relatos como *"aprendi a não dar bobeira com o celular"*, *"andar sempre atento"*, *"não confiar em ninguém na rua"* e *"esconder minhas coisas para não ser roubado"* (Relatos discentes, 2026). Esse tipo de aprendizagem é frequentemente mencionado por estudantes residentes em áreas periféricas e

por jovens do gênero feminino, que mencionam, com maior recorrência, sentimentos de medo e insegurança, como em *"pego ônibus muito cedo e é perigoso"* ou *"tenho que ficar sempre alerta"* (Relatos discentes, 2026), evidenciando como gênero e território atravessam a experiência do deslocamento.

Também ocorre a presença de aprendizagens relacionadas à leitura crítica da realidade social, pois ao atravessarem diferentes territórios, os estudantes entram em contato com desigualdades urbanas, contrastes socioeconômicos e distintas condições de vida. Alguns relatos evidenciam a percepção dessas diferenças, indicando que o trajeto possibilita uma ampliação do olhar sobre a cidade e sobre o mundo. Tal percepção aparece em frases como *"vejo muita desigualdade no caminho"*, *"tem lugares muito diferentes uns dos outros"* e *"aprendo como a realidade das pessoas muda dependendo do bairro"* (Relatos discentes, 2026).

Outra questão relevante refere-se à aprendizagem sobre rotas, sistemas de transporte, fluxos urbanos e dinâmicas espaciais. Tal aprendizagem aparece em falas como *"sei quais caminhos são mais rápidos"*, *"aprendi a me localizar melhor"* e *"sei como a cidade funciona em horários diferentes"* (Relatos discentes, 2026), evidenciando um domínio prático do espaço urbano que se constrói na experiência cotidiana.

Por outro lado, não se pode ignorar que tais aprendizagens são atravessadas por experiências de desgaste físico e emocional. O cansaço, o sono e a falta de tempo aparecem de forma recorrente nas narrativas, especialmente entre aqueles que enfrentam longos períodos de deslocamento. Assim, o trajeto casa-escola revela-se ambivalente: ao mesmo tempo em que promove aprendizagens significativas, também produz condições que podem dificultar o processo educativo formal.

Essa dimensão aparece em relatos como *"perco o dia inteiro"*, *"acordo às 4h"*, *"chego exausta"* e *"acordo muito cedo e fico com sono na aula"* (Relatos discentes, 2026), que tendem a aparecer com mais frequência por estudantes pardos e pretos.

Segundo Dayrell (2007): "no caso dos jovens pobres os desafios são ainda maiores, uma vez que contam com menos recursos e margens de escolhas, imersos que estão em constrangimentos estruturais" (p.1114).

Já entre estudantes brancos, embora também haja relatos de cansaço e perda de tempo, observa-se maior incidência de respostas que relativizam os impactos, classificando-os como "tranquilo" ou "pouco impacto". Além disso, é mais frequente, nesse grupo, o uso de transporte individual,

como carro, ou condições de deslocamento menos desgastantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trajeto casa-escola dos estudantes do CEFET/RJ se configura como um espaço de pedagogias urbanas, no qual diferentes saberes são construídos a partir do deslocamento pela Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Ao longo desses percursos, os estudantes desenvolvem saberes relacionados à autonomia, à convivência social, à leitura do espaço urbano e à construção de estratégias de segurança e sobrevivência na cidade.

No entanto, tais aprendizagens não são desenvolvidas de maneira homogênea entre os jovens, devido à influência de fatores como tempo de deslocamento, local de residência, raça/cor e gênero. Estudantes que vivem em regiões periféricas enfrentam trajetos mais longos e desgastantes, enquanto jovens do gênero feminino relatam com maior intensidade sentimentos de medo, alerta e vulnerabilidade.

Cabe destacar, entretanto, que os resultados deste estudo devem ser interpretados considerando algumas limitações. A pesquisa foi realizada com estudantes de um único campus do CEFET/RJ e utilizou um questionário on-line como instrumento de coleta de dados, o que restringe os resultados às experiências e percepções dos participantes. Dessa forma, não se pretende generalizar os achados para outros contextos educacionais ou para a totalidade das juventudes, mas oferecer uma compreensão situada sobre as aprendizagens construídas no trajeto casa-escola, contribuindo para o aprofundamento das discussões acerca da mobilidade urbana e da cidade como espaço educativo.

Assim, os trajetos não apenas educam: também expõem, reproduzem e atualizam desigualdades urbanas que atravessam as juventudes brasileiras. Reconhecer o trajeto casa-escola como espaço educativo acarreta na problematização das condições em que essas aprendizagens ocorrem, fazendo necessárias políticas públicas que promovam maior equidade no acesso à cidade e ao direito à mobilidade.

REFERÊNCIAS

Almeida, S. do C. D. de. (2020). *A cidade como espaço educador.* Contentus.

Carta das Cidades Educadoras (2004). Gênova. Disponível em: http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubFitxerAc.do?iddoc=84472

Cavalcanti, L. S. (2008). *A Geografia Escolar e a Cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana*. Papirus.

Cavalcanti, L. S. (2011). Aprender sobre a cidade: a geografia urbana brasileira e a formação de jovens escolares.

Revista Geográfica de América Central, 2, 1-18.

Dayrell, J. (2007). A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ. Soc.*, 28(100), 1105-1128.

Freire, P. (1987) *Pedagogia do oprimido* (17a ed). Paz e Terra.

Freire, P. (2017). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. Cortez.

Lefebvre, H. (1991). *O direito à cidade*. Editora Morais.

Santos, M. (1997). *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. (2a ed) Hucitec.

Vygotsky, L. S. (2000). *Pensamento e linguagem* (3a ed.). Martins Fontes.