

CICLO DE ESTUDOS

2º CICLO EM ENSINO DE GEOGRAFIA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

**Para uma educação geográfica crítica.
Investigação-ação, democracia e cidadania ativa.**

António Sousa Soares

M

2025



António Sousa Soares

Para uma educação geográfica crítica. Investiga-ção, democracia e cidadania ativa.

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em (escreva o nome do mestrado),
orientada pela Professora Doutora Helena Cristina Fernandes Ferreira Madureira
e pelo Professor Doutor Luís Antunes Grosso Correia

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2025



Este trabalho está licenciado ao abrigo de uma licença CC BY 4.0

Aos meus avós Emília e Fernando, que viveram o tempo do obscurantismo onde a educação era um privilégio e pensar era um ato revolucionário.

Sumário

Declaração de honra / <i>Declaration of Honour</i>	6
Agradecimentos	7
Resumo	10
Abstract	11
Índice de Tabelas (ou Quadros) [se aplicável]	12
Lista de abreviaturas e siglas [se aplicável]	13
Introdução.....	14
1.Contextualização teórica da investigação.....	18
1.1. Educação Geográfica Crítica	20
1.2. Cidades sustentáveis	25
1.3. Habitação	30
2.Desenho metodológico e contexto da intervenção	34
2.1. Escola - caracterização.....	36
2.1.1. Turmas	38
2.2. Atividades educativas	38
3.Atividade 1 – Cidades Sustentáveis	39
3.1. Resultados e Discussão.....	43
4.Atividade 2 – Habitação	50
4.1. Resultados e Discussão.....	52
5.Problematização	56
Conclusão.....	61
Referências Bibliográficas	65
Fontes	72
Anexos.....	74

Declaração de honra / *Declaration of Honour*

Declaro que a/o presente tese/dissertação/relatório é de minha autoria e não foi utilizada/o previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (textos, trabalhos, ideias) respeitam escrupulosamente as regras de atribuição de autoria e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

I hereby declare that this thesis/dissertation/report is of my authorship and has not been used previously in another course, degree, curricular unit or subject, at this or any other institution. References to other authors (statements, ideas, thoughts) scrupulously respect the rules of attribution and are duly indicated in the text and bibliographical references, in accordance with the rules of referencing. I am aware that the practice of plagiarism and self-plagiarism is an academic offence.

Porto, 21 de setembro de 2025 / *Porto, 21st of September*

António Sousa Soares / *António Sousa Soares*

Agradecimentos

Comecei a escrever estes agradecimentos numa das primeiras noites frescas de agosto, numa daquelas insónias que acumulam o cansaço de um corpo que já não sabe o que é dormir.

Depois desta pequena introdução desnecessária, mas que não seria um texto meu se não a fizesse, começo por agradecer aos meus orientadores, professora Helena e professor Luís. A paciência, a disponibilidade e a compreensão que tiveram comigo ao longo desta jornada valeram cada segundo e cada crise intelectual provocadas pelas incertezas metodológicas, que foram sempre rapidamente sanadas pelos professores. A vocês, o meu muito obrigado!

De seguida, tenho de fazer um agradecimento muito especial aos meus pais, em particular à minha mãe, que sofreu comigo as minhas inquietações académicas e da vida em geral. Para uma mãe, nunca é fácil ver um filho deixar, em muitos momentos, os estudos e a vida académica em nome de uma causa que, acredito eu, é maior: a causa da vida, a luta diária por um mundo melhor, ainda que se saia mais vezes derrotado do que vitorioso. Para uma mãe, que quer sempre o melhor para o seu filho, são incompreensíveis essas opções, muitas delas feitas mais com o coração do que com a cabeça. Sofrer pelas decisões, nem sempre boas e muitas vezes más, de um filho é normal. Diria que não sofrer, citando fora de contexto o comandante Che, seria uma contradição biológica. No entanto, é esta mãe, que se aflige com o destempero inconformado do filho, que também o apoia nessas mesmas circunstâncias. À minha mãe, obrigado por tudo!

Tenho de deixar um prezado agradecimento aos meus amigos Henrique, Ramos, Vasquinho e Vítor, por me fazerem sentir que casa é sempre casa enquanto vocês por cá estiverem.

Um obrigado também aos meus camaradas, a todos os que ao longo deste período se foram cruzando comigo, aqueles que saíram e aqueles que ficaram. Obrigado por me fazerem acreditar, todos os dias, que é possível um mundo melhor. Fizemos, ao longo destes seis anos de faculdade e, em particular, nestes dois anos de mestrado, muitas

lutas e muitas campanhas, das quais resultaram aprendizagens que se materializaram em grande parte nesta investigação. Um obrigado particular aos que mais me acompanharam: o Luís, a Ana, o Miguel, a Helena e o Rui. Obrigado por estarem presentes nos momentos intensos da vida académica e da luta política.

Agradeço ainda ao professor Filipe, que me orientou no estágio, por todo o apoio, disponibilidade e atenção que me dedicou nesta jornada, da qual guardo e guardarei memórias formidáveis. Foi um prazer passar este ano letivo consigo! Muito obrigado!

Aos meus colegas de faculdade, que me acompanharam ao longo destes anos, deixo também o meu reconhecimento. Foram vocês que suportaram a vida académica quando eu não estava presente. Compreenderam-me sempre, ajudaram-me sempre e foram mais do que colegas: foram amigos, foram companheiros. Obrigado, João, Edu, Rita, Inês e Pedro.

Para o Daniel e o Bernardo guardo um parágrafo próprio. Foram os meus compinchas de estágio, os amigos de todos os dias, e que dias que foram! Das caminhadas desnecessárias pelo Bonfim, para eu poder admirar os edifícios, aos momentos de galhofa no gabinete do Externato, foram experiências que me trouxeram aprendizagens, muita alegria e tornaram os meus dias mais simples. Além de tudo isto, foram sempre amigos leais e zelosos. Não podia ter pedido melhores colegas para viver esta viagem. Muito obrigado!

Ao Gil deixo um parágrafo especial. Um amigo, camarada e ser humano que me inspira, não pela sua particular bondade, porque é o soberano da maledicência, mas por ser um jovem (sim, jovem) trabalhador que decidiu, depois de uma licenciatura e um mestrado, aventurar-se numa nova licenciatura, agora num doutoramento, e que, no meio de tudo isso, ainda sai à noite todos os fins de semana para “um aniversário”. Consegue arranjar energia para ser militante, camarada resmungão e, ao mesmo tempo, ter tempo para ser o meu melhor amigo. Obrigado por tudo, mas especialmente pela tua capacidade de me repreender nas minhas doideiras, enquanto consegues ser extremamente engraçado.

À minha irmã mais velha (e, por sinal, única), deixo um agradecimento não só pelo agora, mas por toda a vida em que me acompanhou, até nas fases mais azucrinantes da pré-adolescência, e em que, ao longo dos anos, se manteve como o meu maior exemplo. Sempre quis ser como tu quando fosse grande e acho que continuo a querer. Tu, que és, além da melhor irmã, uma das pessoas mais inteligentes e criativas que conheço. Queria escrever como tu e ter o dom de mover, por pouquinho que fosse, o mundo à minha volta com as palavras. Tens esse poder místico e obrigado por me inspirares sem saberes.

Por fim, guardo o maior agradecimento à pessoa que me acompanha e tolera todos os dias, mesmo nos mais difíceis, quando nem ao lado um do outro temos a possibilidade de estar. É o meu obrigado de coração à Susu, a minha namorada, companheira e melhor amiga. A pessoa que, de entre todas aquelas que me podia calhar, encaixou em mim como uma peça de puzzle desenhada ao pormenor. A Soraia é quem me obriga a estudar e quem me diz que tenho de reagir quando o que me apetece é chorar. Tem a habilidade de fazer troça dos meus traços mais obsessivos, como a mania de estar sempre a ver-me ao espelho ou o vício de me lamentar de problemas que só existem na minha cabeça. A Susu não é só a pessoa que me acorda com mensagens de bom dia, seguidas de uma foto temporária no WhatsApp com a cara estremunhada. A Susu é quem me corrige textos, é quem ouve (quase todas) as milhas lamúrias e cantares idiotas e é quem, a qualquer hora do dia, sempre que me surge na memória, tem a capacidade de me provocar borboletas na barriga. A Soraia é, além do mais, um alento, pela pessoa que é, pela inteligência que tem e pela emancipação que carrega ao peito. À Susu, um obrigado do tamanho do mundo!

Todas estas pessoas me servem de inspiração, todas elas. E é por isso que lhes agradeço: porque, no final de contas, não é apenas pela ajuda direta que me deram ao longo do meu percurso académico, mas pelo impulso que me transmitem em cada uma das tarefas que realizo no dia a dia. São inspiradores sem saberem e quero ser, todos os dias, um bocadinho mais como vocês. Obrigado!

Resumo

Esta investigação-ação, realizada no Externato de Santa Clara, teve como objetivo analisar o impacto da participação no Núcleo Crítico de Geografia (NCG) no desenvolvimento do pensamento crítico de alunos do 10.º e 11.º anos do Curso Profissional de Técnico de Turismo, seguindo uma das Áreas de Competência do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Estruturado como espaço extracurricular, o NCG promoveu uma abordagem pedagógica emancipatória, articulando a experiência quotidiana dos estudantes com problemáticas urbanas, ambientais e sociais, em consonância com as competências definidas pelo PASEO, nomeadamente a observação, análise, argumentação e avaliação crítica de fenómenos geográficos e sociais.

O enquadramento teórico sustentou-se na pedagogia crítica de Paulo Freire, nos direitos pedagógicos de Basil Bernstein e na geografia crítica de Milton Santos e David Harvey, complementados por perspetivas de Henry Giroux e Michael Young sobre conhecimento poderoso. Esta fundamentação reforça a necessidade de superar práticas educativas hierárquicas e alienantes, promovendo a construção de competências críticas, éticas e cidadãs.

A investigação abordou temas centrais da disciplina, como cidades sustentáveis e habitação, contextualizando-os em termos concretos e próximos da realidade urbana da cidade do Porto. A metodologia qualitativa baseou-se na observação participante, registo sistemático de intervenções e análise de debates.

Os resultados evidenciam que o NCG contribuiu para a ampliação do pensamento crítico, reflexão ética e consciência cívica, consolidando as competências previstas pelo PASEO e promovendo cidadãos aptos a compreender e intervir criticamente na realidade social e espacial.

Palavras-chave: Educação geográfica crítica; Geografia Crítica; pensamento crítico; PASEO.

Abstract

This action research, conducted at Externato de Santa Clara, aimed to analyse the impact of participation in the Critical Geography Group (NCG) on the development of critical thinking amongst students in Years 10 and 11 of the Professional Course in Tourism Technician, following one of the Competence Areas of the Student Profile at the End of Compulsory Education (PASEO). Structured as an extracurricular space, the NCG promoted an emancipatory pedagogical approach, articulating students' everyday experiences with urban, environmental, and social issues, in accordance with the competences defined by PASEO, namely observation, analysis, argumentation, and critical evaluation of geographical and social phenomena.

The theoretical framework was grounded in Paulo Freire's critical pedagogy, Basil Bernstein's pedagogic rights, and the critical geography of Milton Santos and David Harvey, complemented by perspectives from Henry Giroux and Michael Young on powerful knowledge. This foundation reinforces the need to overcome hierarchical and alienating educational practices, promoting the construction of critical, ethical, and civic competences.

The research addressed central themes of the discipline, such as sustainable cities and housing, contextualising them in concrete terms close to the urban reality of the city of Porto. The qualitative methodology was based on participant observation, systematic recording of interventions, and analysis of debates.

The findings demonstrate that the NCG contributed to the expansion of critical thinking, ethical reflection, and civic awareness, consolidating the competences envisaged by PASEO and fostering citizens capable of understanding and intervening critically in social and spatial reality.

Key-words: Critical geographical education; Critical Geography; critical thinking; PASEO.

Índice de Tabelas (ou Quadros) [se aplicável]

Quadro 1 - Síntese das observações gerais do Núcleo Crítico de Geografia.....	44
Quadro 2 - Avaliação qualitativa do desempenho dos alunos no Debate da Atividade 1.....	48
Quadro 3 - Assiduidade e avaliação às sessões do NCG (Atividade 1)	49
Quadro 4 - Síntese dos resultados da Atividade 2 através da análise de entrevistas realizadas aos alunos, abril de 2025.....	55
Quadro 5 - Síntese elaborada através das entrevistas realizadas aos alunos do 10.º ano que participaram no ncg - externato de santa clara 2024/25	59

Lista de abreviaturas e siglas [se aplicável]

FLUP FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

PASEO PERFIL DO ALUNO À SAÍDA DA ESCOLARIDADE
OBRIGATÓRIA

DP DIREITOS PEDAGÓGICOS

NCG NÚCLEO CRÍTICO DE GEOGRAFIA

AE APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Introdução

A presente investigação-ação foi desenvolvida no âmbito da unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional, no Externato de Santa Clara, entre novembro de 2024 e abril de 2025. O estudo decorreu com alunos do 10.º e 11.º anos do Curso Profissional de Técnico de Turismo que, de forma voluntária, integraram um Núcleo Crítico de Geografia, dinamizado semanalmente como atividade extracurricular.

O Núcleo constituiu-se como um espaço simultaneamente concreto e simbólico, destinado à recolha de dados empíricos, posteriormente analisados. Neste ambiente, procurou-se avaliar qualitativamente as capacidades críticas dos alunos, fomentando discussões fundamentadas sobre diferentes temas geográficos. Investigador e participantes partilharam experiências e estabeleceram diálogos em torno das transformações observadas no seu quotidiano e no espaço que habitam. Esta abordagem alinha-se com a perspetiva de Carneiro (2018, p. 14), que defende que se deve proporcionar “(...) um ensino para possibilitar melhor compreensão dos antagonismos inseridos no lugar, na região, na paisagem, no espaço geográfico.”

A fundamentação desta investigação parte da necessidade urgente de desafiar uma educação orientada para a obediência à autoridade, tal como postulou Kohlberg (1977, p. 53). Após diagnosticar os problemas e limitações dos alunos, procurou-se promover uma educação libertadora, centrada na libertação da alienação. Segundo Freire (1967, p. 36), esta alienação bloqueia a assunção dos alunos como sujeitos críticos e transformadores da realidade.

Para Freire (1967), a hierarquia frequentemente presente na escola estabelece uma relação rígida entre professor e aluno. Esta dinâmica manifesta-se, por exemplo, quando os estudantes são tratados como recetores passivos de conhecimento, sem espaço para questionar ou construir saberes a partir da sua experiência. Esta relação reflete uma imposição ideológica das classes dominantes que utilizam a instituição escolar como instrumento de reprodução do “homem-objeto”. Este é moldado por uma educação de domesticação e não por uma educação para a liberdade, perpetuando uma cidadania passiva e a manutenção de relações de poder desiguais.

Reconhecendo o papel central do espaço vivido na formação crítica, as atividades pedagógicas do Núcleo foram concebidas a partir do programa da disciplina de Geografia. Contudo, foram reorganizadas de forma exploratória para incentivar o pensamento crítico. Os temas abordados foram cidades sustentáveis e habitação, escolhidos pela sua pertinência para a realidade dos alunos e para o contexto urbano da escola.

A abordagem prática revelou-se particularmente significativa ao partir do cotidiano dos estudantes, como, por exemplo, as falhas nos transportes públicos que alguns alunos enfrentam diariamente no trajeto para a escola e que se tornaram objeto de análise crítica. Da mesma forma, as condições habitacionais precárias vividas por alguns estudantes, assim como a escassez de espaços verdes de qualidade nas suas áreas de residência, constituíram pontos de partida concretos para a construção de uma crítica informada e construtiva.

Esta proposta pedagógica foi sustentada por uma análise prévia ao Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Ministério da Educação, 2017, p. 24), que enfatiza a necessidade de fomentar o pensamento crítico:

As competências na área de pensamento crítico requerem observar, identificar, analisar e dar sentido à informação, às experiências e às ideias e argumentar a partir de diferentes premissas e variáveis. Exigem o desenho de algoritmos e de cenários que considerem várias opções, assim como o estabelecimento de critérios de análise para tirar conclusões fundamentadas e proceder à avaliação de resultados.

Articulou-se ainda com os conteúdos definidos nas Aprendizagens Essenciais da disciplina de Geografia de 10.º e 11.º anos. Nas AE do 10.º ano encontram-se conteúdos relacionados com as áreas de competências do PASEO: “Investigar problemas ambientais e sociais, ancorados em guiões de trabalho e questões geograficamente relevantes (o quê, onde, como, porquê e para quê)” (Ministério da Educação, 2018, p. 4). No documento das AE do 11.º ano existe também esta interligação entre o PASEO e os objetivos curriculares da disciplina. “Aplicar o conhecimento geográfico, o pensamento espacial e as metodologias de estudo do

território, de forma criativa, em trabalho de equipa, para argumentar, comunicar e intervir em problemas reais, a diferentes escalas” (Ministério da Educação, 2018, p. 4).

A investigação procurou estabelecer conexões entre estes referenciais e a prática pedagógica, compreendendo as suas implicações no desempenho e na participação dos alunos.

Face ao enquadramento teórico e prático, a questão central desta investigação é: Como é que a participação no Núcleo Crítico de Geografia, enquanto prática de educação geográfica crítica, impacta o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos como o previsto no PASEO?

Esta questão emerge da necessidade de superar tendências individualistas e alienantes que, segundo Santos (2000), alimentam uma lógica competitiva desmedida e prejudicial à evolução coletiva. Ainda, no quadro da educação geográfica crítica, a segunda questão orientadora é: De que forma a interação dos alunos com o meio (o espaço) influencia a consciencialização?

O quadro teórico da investigação baseou-se no pensamento de Paulo Freire e nos “direitos pedagógicos” de Basil Bernstein. Incorporou ainda as perspetivas críticas de Santos e Harvey, que sustentam a importância de uma geografia capaz de problematizar e transformar a realidade. Esta articulação entre fundamentos teóricos e prática pedagógica constitui o cerne desta investigação.

A pedagogia crítica de Freire contribui com a valorização do diálogo e da experiência vivida dos alunos, enquanto os direitos pedagógicos de Bernstein oferecem ferramentas para compreender as estruturas de poder no currículo. Por sua vez, a geografia crítica de Santos e Harvey fornece instrumentos de análise das desigualdades espaciais, e a análise das problemáticas urbanas contemporâneas conecta este conhecimento com questões concretas.

Todos estes elementos convergem para um objetivo comum: formar cidadãos críticos. Estes devem ser conscientes das suas condições materiais e capazes de questionar e transformar a realidade. O Núcleo Crítico de Geografia surge, assim, como um “tempo-espaço de possibilidade” (Freire, 1991, p. 90), onde a geografia deixa

de ser uma disciplina neutra para se tornar uma ferramenta de consciencialização e transformação social.

Através da discussão de temas concretos e próximos da realidade dos alunos, procura-se desenvolver o pensamento crítico e promover uma educação verdadeiramente libertadora. Na prática, isto traduziu-se em sessões onde, por exemplo, os alunos analisaram criticamente as políticas habitacionais da cidade do Porto e debateram soluções sustentáveis para os problemas de mobilidade que enfrentam.

Para sustentar esta abordagem pedagógica, a investigação adotou uma metodologia qualitativa com recurso à observação participante, registo das intervenções e análise do conteúdo dos debates. Esta abordagem teórico-metodológica pretende contribuir para a formação de “cidadãos mais ativos na luta pela justiça social” (Clayton et al., 2024, p. 214). Estes cidadãos devem ser capazes de compreender e questionar as dinâmicas espaciais que moldam o seu quotidiano e, conseqüentemente, participar de forma consciente na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Desta forma, a presente investigação propõe-se contribuir para o desenvolvimento de uma das áreas de competência definidas pelo PASEO, o pensamento crítico. Promove debates e reflexões críticas sobre questões geográficas e reconhece os alunos como agentes ativos na construção de um espaço de pensamento livre e inconformado. É nesse processo dialógico que se questiona o mundo, se compreendem as suas dinâmicas e se enfrentam as transformações sociais, contrariando o que Freire (1967) designa como “absolutização da ignorância”.

Por fim, este relatório apresenta o enquadramento teórico que sustenta a investigação, descreve o contexto institucional e a caracterização do grupo de alunos, detalha a metodologia utilizada, expõe e analisa os resultados obtidos e, por último, apresenta as conclusões, nas quais se reflete sobre as implicações pedagógicas do estudo e se sugerem possíveis linhas de continuidade.

1. Contextualização teórica da investigação

De acordo com Francisco Weffort (1967, p. 4), cientista político brasileiro, uma educação que parte do “respeito à liberdade dos educandos” prepara os alunos para uma relação crítica e consciente das *nuances* de classe que influenciam o mundo que os rodeia. Neste contexto, Henry Giroux, intelectual norte-americano defensor da educação como prática de liberdade, ao analisar a obra de Paulo Freire, relembra que a “pedagogia crítica” não é apenas um método educacional, mas sobretudo um “ato político e de intervenção”. Giroux (2017, p. 37) destaca também a importância das “lutas políticas em espaços intermediários”, onde se confrontam as “narrativas das experiências quotidianas com a gravidade social e a força concreta do poder instituído”.

À semelhança de Freire (1967), Giroux (1990) defende uma pedagogia que incorpora “interesses políticos de natureza libertadora” (Giroux, 1990, p. 177), sustentada num diálogo crítico que visa a consciencialização e a “luta por um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas” (Giroux, 1990, p.177).

É possível relacionar a abordagem de Giroux com a de Michael Young, sociólogo britânico e defensor de uma pedagogia emancipadora. Embora de formas distintas, ambos partilham a visão de que a escola desempenha um papel central na emancipação dos estudantes, conferindo ao professor a função de mediador do conhecimento que, segundo Young, se denomina de “conhecimento poderoso” (Young, 2007).

Estas perspetivas podem ser relacionadas com os “direitos pedagógicos” dos alunos, teoria desenvolvida por Basil Bernstein (2000), que defende o acesso igual ao conhecimento e a participação crítica na aprendizagem de todos os estudantes.

Os direitos pedagógicos suscitados pelo sociólogo britânico assentam em três dimensões: [1] o aprimoramento, promovido pelo conflito, que estimula o pensamento crítico e fortalece confiança; [2] a inclusão social, intelectual, cultural e individual nos grupos; e [3] a participação, ou seja, o direito de contribuir para a

construção de uma comunidade escolar mais democrática e a transformação das relações de poder na sociedade (Bernstein, 2000, *apud* Leite, 2021).

Ivonaldo Leite (2021), sociólogo e educador brasileiro, reforça que, segundo Bernstein, os direitos pedagógicos “dizem respeito à medida em que a educação (formal e informal) liberta as pessoas para imaginar e agir”, sendo que este processo só se conclui se todos estes direitos estiverem garantidos, pois “estão inter-relacionados, de modo que a ausência de uma dimensão compromete o acesso efetivo às outras” (Duarte et al., 2024, p.10).

Esta perspectiva dialoga com o entendimento de João Amado (2017), investigador em educação, sobre a investigação-na/pela-ação participativa como um processo “dialógico entre a teoria (a reflexibilidade) e a prática (a realidade vivida)” (Amado, 2017, p. 192). Nesta abordagem, os estudantes são incluídos como “parceiros de pleno direito na investigação-ação” (*Ibidem*, p. 194), assumindo um papel ativo na definição e execução das atividades, e beneficiando de uma intervenção que visa a “introdução de mudanças” e a “formação de competência nos participantes” (*Ibidem*, p.193). A investigação-ação “procura envolver as pessoas, mostrando a importância de se tornarem solidárias às necessidades de outras” e, neste sentido, coloca-se “como alternativa para a construção de uma tradição educacional de produção de conhecimento” (Rosa & Schnetzler, 2003, p. 30).

Tal como defendem Maria José Sousa e Cristina Sales Batista (2011, p. 163), referências nacionais no campo da investigação educacional, a recolha e análise de dados neste tipo de investigação procuram “responder às perguntas da investigação” através de uma interpretação atenta das experiências e discursos dos participantes. Na mesma linha, Almeida et al. (2022, p.61) salientam que metodologias de trabalho em grupo, como o *focus group*, podem estimular a “curiosidade positiva dos estudantes” e favorecer o debate construtivo.

A presente investigação contrapõe-se à “educação bancária” identificada por Freire (1968), que limita os alunos a meros depósitos de conteúdo e perpetua a “alienação da ignorância”. De acordo com Eufrásio, a alienação manifesta-se como “a ideia que se constitui na separação entre o homem e seu semelhante, que tem na competição e no

individualismo a força motriz das relações sociais, acaba desvirtuando as ideias de cidadão e cidadania” (Eufrásio, 2019, p. 1201).

Impulsionada por instituições de ensino idealmente democráticas e com espaços de debate crítico, a educação pode e deve favorecer o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos em relação ao mundo. Para Freire (1981, p. 45), “a educação é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática” e o conhecimento um “processo que implica a ação-reflexão do homem sobre o mundo” (*Ibidem*, p. 79).

Complementando a perspectiva freireana sobre consciência crítica, Lawrence Kohlberg propõe, na sua teoria do desenvolvimento moral, um modelo para uma “comunidade justa” onde os professores desafiam os alunos a enfrentar problemas que não sejam resolvidos mecanicamente. A criação de espaços escolares estimula o conflito cognitivo, permitindo ao professor mediar a consideração de conflitos morais genuínos e promover o pensamento crítico sobre decisões éticas. Deste modo, a teoria de Kohlberg reforça a necessidade de professores que facilitem experiências morais desafiadoras, promovendo um crescimento ético alinhado à educação emancipatória.

Seguindo Freire (1991, p. 90), só a partir de um “tempo-espaço de possibilidade”, em oposição a um “tempo-espaço que nos determina mecanicamente”, é possível reconstruir a nossa história coletiva. Esta investigação procura promover o desenvolvimento moral dos alunos através da crítica e do conflito, ampliando a empatia e guiando-os para níveis morais superiores, baseados no respeito pelos direitos individuais e numa maior tolerância às transformações sociais e coletivas.

1.1. Educação Geográfica Crítica

A geografia, enquanto ciência, passou por diversas transformações ao longo do século XX, e, com essas transformações, surgiram diversas formas de pensar e fazer

investigação em geografia, tendo em consideração que “tudo está sujeito à lei do movimento e da renovação, inclusive as ciências” (Santos, 2004, pp. 14-15).

Uma dessas formas diferentes de pensar a geografia surgiu no final da década de 1960, nos Estados Unidos e Inglaterra, baseando-se num contexto de crise social e política, marcado pelo desemprego, lutas pelos direitos civis e desigualdades raciais e urbanas. Inspirada no marxismo, a geografia radical, ou crítica, rompeu com a neutralidade científica da geografia tradicional, passando a denunciar as desigualdades produzidas pelo sistema capitalista e a promover uma geografia envolvida com a transformação social.

Dois autores que se destacam academicamente neste âmbito da Geografia Crítica e que sustentam teoricamente esta investigação são Milton Santos e David Harvey. O primeiro é um dos pioneiros da geografia crítica, com contributos relevantes para a análise da globalização e da geografia colonial. Já o segundo, um dos principais defensores da geografia radical, é conhecido pelas suas análises profundas sobre os antagonismos sociais.

Milton Santos estreou uma abordagem teórica da geografia que esteve na origem da chamada geografia crítica, sustentando que “a tarefa da renovação da ciência sempre equivaleu à tarefa da renovação das formas de pensar da sociedade” (Santos, 2004, p. 21). Esta nova abordagem estava dirigida à incapacidade da disciplina de se reinventar. O autor argumenta que a geografia se ocupou em demasia com uma discussão autorreferencial, “narcísica”, sobre si própria como ciência, em vez de se debruçar efetivamente sobre o seu objeto: o espaço (Santos, 2004, p. 15). Para Santos, o espaço é o eixo central da análise geográfica e a sua ocupação desigual reflete e reforça as estruturas sociais e económicas. Ainda que não assuma uma leitura explicitamente materialista, o autor alerta para as consequências visíveis da divisão internacional do trabalho, a qual assegura a modelação da sociedade e do espaço (Santos, 2004, p. 19).

Mais tarde, em *A Natureza do Espaço* (1996), Santos defende que a geografia poderia ser “uma fiel ajudante da elaboração de políticas” (p. 14), na medida em que a história ocorre no espaço, e o espaço é, por natureza, geográfico. Na sua obra *Por uma*

outra globalização (2000), apresenta uma crítica clara ao sistema capitalista, expondo as suas contradições a partir de uma perspectiva geográfica crítica e consciente, reconhecendo ainda que “a própria geografia parece contribuir para que a história se acelere” (Santos, 2000, p. 81), ao identificar e problematizar os impactos espaciais da globalização.

Para além disso, segundo Maurício Carneiro (2018, p. 5), investigador brasileiro na área da educação geográfica, uma das funções centrais do professor de geografia seria a de “alfabetizar geograficamente o aluno”, permitindo-lhe desenvolver uma leitura crítica do mundo, fundamental ao exercício da cidadania e à compreensão dos diversos sentidos do lugar. O espaço, nesse sentido, é o palco dos fenómenos geográficos observáveis que moldam as condições materiais de vida das populações.

David Harvey, por sua vez, contribuiu significativamente para o aprofundamento do pensamento marxista aplicado à geografia. Num artigo redigido para a revista *Geografares* (2019), o autor retoma a análise de Marx em *O Capital* (1867), destacando as origens cíclicas das crises do capitalismo, frequentemente associadas a momentos de readaptação do sistema perante a queda das taxas de lucro, muitas vezes resultante de “[crises] que fluem da produtividade aumentada” e da “crónica tendência” do capital à sobreacumulação (Harvey, 2019, p. 18).

O interesse de Harvey pelo marxismo emergiu da sua vivência pessoal, especialmente após a sua mudança para Baltimore, nos Estados Unidos, na década de 1970, onde testemunhou contextos sociais marcados pelo encerramento de empresas, elevado desemprego, movimentos contra a guerra do Vietname, pela defesa dos direitos civis e contra a discriminação racial (Sarmiento, 2016, p. 78). A crise económica de 2008 foi, para Harvey, o momento que o “convenceu de que Marx ainda era relevante” (*Idem*, p. 82).

Além de recuperar o legado teórico de Marx e Engels, Harvey contribuiu com um acréscimo fundamental à teoria marxista, ao relacionar o materialismo histórico com a dimensão espacial, construindo o conceito de materialismo histórico-geográfico. Como defende em *Espaços de Esperança* (2004, p. 81-82), essa reformulação é essencial, pois olha “com mais flexibilidade e (...) mais coerência a significação em

termos de classes de processos como a globalização e o desenvolvimento geográfico desigual”. Segundo Kanishka Goonewardena (2023, p. 418), outro investigador relevante no campo da geografia crítica marxista, Harvey considera que “o espaço também é socialmente condicionado” e propõe uma relação dialética entre espaço e sociedade. A sua geografia é, assim, radical, crítica e profundamente ancorada no materialismo.

Neste sentido, o espaço escolar, quando analisado sob a perspetiva da geografia crítica ou radical, torna-se também um reflexo das condições materiais dos alunos, e um lugar fértil para o debate sobre as suas realidades vividas. A educação “libertadora” e a geografia crítica partem, ambas, de uma base de respeito e cooperação entre educador e educando, “mediatizados pelo mundo” (Freire, 1968, p. 94). Esta prática pedagógica não impõe conteúdos de forma hierárquica, mas parte da condição material dos alunos como ponto de partida para dialogar sobre as suas visões do mundo, sem jamais prescindir da criticidade (*Idem*, p. 94).

A Educação Geográfica Crítica (EGC), por sua vez, deve sinalizar “efetivamente a vida em sociedade, enquanto cidadania: a experiência humana humanizada, acontecendo nos espaços físicos” (Nogueira & Carneiro, 2008, p. 99). É neste espaço vivido, o lugar, que se revelam os choques culturais, as relações de poder e os fenómenos geográficos que podem servir de “instrumento da produção de uma nova consciência” (Santos, 1996, *apud* Callai, 2018, p. 16). Para uma abordagem mais completa, é conveniente recorrer ao conceito de educação geográfica poderosa, que em parte pode ser relacionado com as abordagens de Young (2016) sobre o conhecimento poderoso, na medida em que (Castellar & Pereira, 2024, p. 5):

Baseia-se no desenvolvimento não apenas de pensamentos e retóricas, mas de raciocínios. Este último exige o uso de uma dialética argumentativa, propositiva e inferencial, fruto das conexões realizadas pelo sujeito com o mundo circundante experienciado e percebido.

A EGC é, assim, uma abordagem crucial para a práxis desta investigação, tendo em consideração que as bases teóricas da geografia crítica podem servir de orientação ao envolvimento dos alunos nas discussões e reflexões da realidade material. Desta

forma, a EGC pretende envolver criticamente os alunos “nos debates em torno da diferença social, da tolerância e da desigualdade” (Clayton, et al., 2024, p. 214) com o objetivo de reverter a tendência “bancária” do ensino neoliberal e formar “cidadãos mais ativos na luta pela justiça social” e conscientes das suas condições.

As abordagens disruptivas de Harvey e Santos são fundamentais para a organização teórica das sessões do Núcleo Crítico de Geografia, porque o mesmo se propõe a alargar as fronteiras da ciência e da Escola tradicional e consciencializar abertamente o aluno para a sua realidade e para os fenómenos que ocorrem no espaço à sua volta. É inevitável, quando se perspetiva rasgar com a “educação bancária”, não tecer um prisma materialista e dialético entre o professor-aluno-espaço.

Partindo das abordagens críticas dos fenómenos geográficos, torna-se primordial observar, discutir e questionar. Para desenvolver um pensamento geográfico crítico, é necessário inverter o processo tradicional de aprendizagem, passando de um papel de “aprendiz passivo para um envolvimento mais crítico e pessoal com o poder, a desigualdade e a diferença social” (Clayton, et al., 2024, p. 214).

Oliveira (2024) escreveu que Freire alertava para a condição do dominado perante o dominante e que este vê a educação como “ameaça à concentração de poder pelas elites” (Reis, 2023, *apud* Oliveira, 2024, p. 160). É, desta forma, que a “educação se antecipa a uma verdadeira política popular e lhe sugere novos horizontes” (Freire, 1967, p. 26) e contraria a “afluência do capitalismo globalizado [que] afeta a sociedade ampla e, com isso, as próprias políticas educacionais e práticas pedagógicas” (Nogueira & Carneiro, 2008, p. 89).

Perante o objetivo da investigação previamente explanado, pautado pela construção coletiva de debates e discussões, é importante destacar o processo de cooperação entre os estudantes e o professor/investigador, assumindo os contornos de uma investigação-ação, na qual se construirão projetos de problematização e aprendizagem compartilhada. Num espaço de crítica e pensamento, o professor/educador servirá

como auxiliar do aluno para a construção de “noções, conceitos e habilidades para compreenderem o lugar a partir de sua relação com o mundo” (Carneiro, 2018, p.15).

1.2. Cidades sustentáveis

Discutir as Cidades Sustentáveis permite introduzir diversos problemas associados aos modos de produção e consumo, além de problematizar as consequências ambientais associadas aos hábitos de vida urbanos. Desta feita, o exercício reflexivo sobre esta problemática como um direito universal “depende inevitavelmente do exercício de um poder coletivo sobre os processos de urbanização” (Harvey, 2008, p. 1). Porém, como se tem observado na literatura crítica, “a cidade sustentável foi absorvida por estas novas lógicas” (Hodson & Marvin, 2017, p. 6) de pensamento individualista.

Abordámos a questão urbana como um centro de conflitos, pelo que compreender criticamente essas dinâmicas exige, antes de mais, um reconhecimento das realidades nacionais e locais. Em Portugal, as duas Áreas Metropolitanas (AM) (Porto e Lisboa) concentram, segundo os Censos de 2021, mais de quatro milhões de habitantes, ou seja, quase metade da população total do país. A este contexto, soma-se um dos pontos centrais do tema de investigação: a denúncia de problemas ambientais associados às cidades, que emerge como um conflito crucial e serve de ponto de partida para a reflexão crítica sobre as transformações urbanas e os seus impactos sociais e ambientais.

Uma conceção de justiça ambiental para um novo domínio – “onde o ambiente e a natureza são entendidos como criadores das condições para a justiça social” (Schlosberg, 2013, p. 38) – é fundamental para pensar a sustentabilidade urbana. Como refere Schlosberg (2013):

O conceito foi utilizado para ilustrar que algumas comunidades enfrentavam mais riscos ambientais do que outras. Esses danos ambientais eram simplesmente mais um exemplo de injustiça social. Nos Estados Unidos, estudos iniciais ligaram a exposição a

esses riscos e danos tanto à classe como à raça – não eram apenas comunidades pobres que enfrentavam uma gama de danos ambientais, mas também comunidades de cor. (p.38)

Assim, os contextos sociais urbanos estão intrinsecamente relacionados com as condições de classe das populações que habitam o espaço. Não surpreende, por isso, que se assinale que certas abordagens contemporâneas estão “a relegar para segundo plano as preocupações tradicionais com a justiça social e a equidade” (Hodson & Marvin, 2017, p. 6). Para atingir as cidades sustentáveis existe um caminho a percorrer e urge uma mudança drástica no nosso relacionamento com o meio ambiente (Rogers & Gumuchdjian, 2001); afinal, “a organização atual das cidades não é sustentável, mas pode sê-lo se forem tomadas as medidas adequadas” (Brand, *apud* Hodson & Marvin, 2017, p. 1).

Entre os múltiplos problemas ambientais que caracterizam as cidades contemporâneas, destacam-se, pela sua relevância no contexto português, três dimensões: a mobilidade, as estruturas verdes e os riscos climáticos. Estes exemplos permitem compreender como os modelos de urbanização e de consumo moldam diretamente a sustentabilidade urbana.

Um dos fatores que mais contribuem para a perpetuação de uma cidade desigual, seja no acesso, seja nas dinâmicas económicas reprodutoras das desigualdades, está diretamente relacionado com o conceito “cidades dispersas” (Rogers & Gumuchdjian, 2001). Este foi o modelo de planeamento urbano que estimulou “a expansão urbana para bairros distantes” (*Idem*, p. 35) durante o século XX e que potenciou a indústria automóvel “principal responsável pela deterioração da coesa estrutura social da cidade” (*Idem*, p. 35). Este planeamento disperso favoreceu os modelos de cidades suburbanos que implicam uma dependência inquebrável do automóvel individual.

Contudo, estes processos de expansão urbana ocorreram de formas distintas em várias partes do mundo. Em Portugal, como descreveu Ana Drago (2024), observamos fenómenos fomentados pela necessidade de mão de obra barata nas indústrias que cresciam nas Áreas Metropolitanas.

O número de carros entre 1970 e 1995 duplicou na Europa e as cidades passaram a ser pensadas “em torno de estradas” (Rogers & Gumuchdjian, 2001, p. 36). Em Portugal, dados do Eurostat referentes a 2023 apontam para uma média de 90 gramas de dióxido de carbono (CO₂) emitidos por quilómetro percorrido pelos automóveis de passageiros. Este indicador revela a intensidade da poluição associada a cada deslocação. Complementarmente, dados do Instituto Nacional de Estatística (INE) mostram que, no mesmo ano, concelhos periféricos da Área Metropolitana do Porto, como Santo Tirso e Trofa, registaram um consumo de combustível automóvel por habitante superior a 0,600 toneladas equivalentes de petróleo (tep). Este segundo indicador evidencia o peso estrutural do automóvel no quotidiano das populações. Acresce que, em 2023, cerca de 95% dos automóveis ligeiros em circulação continuavam a depender de combustíveis fósseis, sobretudo gasóleo e gasolina. A conjugação destes dados demonstra que não só cada automóvel emite níveis significativos de gases poluentes, como também a elevada intensidade de uso do transporte individual contribui para reforçar o impacto ambiental da mobilidade automóvel em Portugal, resultado direto de décadas de promoção de cidades dispersas e da aposta na mobilidade individualizada.

As Áreas Metropolitanas do Porto e Lisboa, no contexto português, apresentam densidades populacionais muito elevadas. Só no concelho do Porto, em 2023, registavam-se mais de cinco mil habitantes por quilómetro quadrado (Km²). Nestas áreas concentram-se também os principais serviços e meios de transporte. A ferrovia portuguesa reflete esta centralização: dos 69,8% da rede total em exploração, a maior parte liga o litoral, em particular as duas Áreas Metropolitanas (INE, 2023, p. 5). Já as linhas não exploradas localizam-se predominantemente no interior do país. Em 2023, o total da rede ferroviária explorada era de 2527 km, enquanto o total de autoestradas, de acordo com a PORDATA, atingia os 3113 km. Esta desarmonia evidencia uma transformação social que privilegiou o transporte automóvel, o principal responsável pelo trânsito intenso, deslocações casa-trabalho cada vez mais demoradas e a “maior parcela de poluição do ar” (Rogers & Gumuchdjian, 2001, p. 35).

A dependência do transporte automóvel é ainda mais evidente quando observamos os números referentes aos transportes públicos em Portugal. De acordo com a Eurostat, em 2023, apenas 11,8% das deslocações foram realizadas através de transportes coletivos, colocando Portugal como o 3º pior país da União Europeia no que diz respeito a este indicador. Esta lógica de mobilidade individualista e de modelo de desenvolvimento urbano é inversa às cidades sustentáveis, que, como escreveu Rogers & Gumuchdjan (2001), têm de recolocar “a cidade como o habitat ideal para uma sociedade baseada na comunidade”. Para isto, é preciso reaproximar as pessoas das cidades e alterar radicalmente as relações de poder que compõem as dinâmicas sociais e económicas das cidades dispersas.

Porém, os desafios urbanos não se esgotam na mobilidade, pois também a forma como a cidade integra, ou fragmenta, as suas estruturas verdes, constitui um problema central para a sustentabilidade. A bibliografia sublinha que a componente natural deve ser pensada “como um sistema integrado e coerente de áreas verdes multifuncionais que liga a cidade ao campo” (Madureira et al., 2011, p. 142). Além disso, para que essa infraestrutura seja eficaz, “duas condições-chave têm de ser satisfeitas: continuidade espacial, ou conectividade, e multifuncionalidade” (*Idem* p. 142). Todavia, em contextos concretos observa-se que “ocorreu fragmentação e descontinuidade das estruturas verdes” e que isso representa muitas vezes “uma oportunidade perdida na manutenção de uma estrutura verde contínua e multifuncional” (*Idem*, p. 141).

Para além disso, os riscos climáticos, cuja adaptação se revela um processo moroso e complexo, representam outra dimensão crítica da sustentabilidade urbana. É importante sublinhar que “a adaptação aos riscos climáticos é um processo moroso e complexo” (Monteiro et al., 2018, p. 571). Estudos locais mostram também que “globalmente os inquiridos estão muito preocupados com as alterações climáticas” o que traz para a discussão pública estas questões.

Convém notar que, na literatura contemporânea, “o discurso sobre cidades sustentáveis tornou-se fragmentado” e há “uma dissociação em múltiplas conceções

concorrentes acerca das relações entre cidades e ecologia” (Hodson & Marvin, 2017, p. 8).

A discussão sobre as cidades na disciplina de Geografia ocorre, de acordo com as Aprendizagens Essenciais (AE) de 2018, sobretudo no 11.º ano. No Tema 3 “Os espaços organizados pela população”, os subtemas “As áreas urbanas: dinâmicas internas” e “A rede urbana e as relações campo-cidade” abordam aspetos como a expansão urbana, a gentrificação, a reabilitação e requalificação urbanas, a renda locativa, a renovação urbana, a acessibilidade e a taxa de urbanização. Embora o conceito de “cidades sustentáveis” não seja mencionado diretamente, a introdução das AE de 11.º ano sublinha “o papel das cidades e das suas funções sociais e económicas no reordenamento do sistema urbano e desenvolvimento, à escala nacional e europeia” (Aprendizagens Essenciais, 2018), integrando, assim, a dimensão urbana no debate sobre coesão territorial.

Para além disso, o documento inclui, no Tema 5, referências aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), estabelecendo uma ligação explícita à sustentabilidade urbana. Assim, apesar de o termo “cidades sustentáveis” não surgir, existe um enquadramento conceptual que permite a sua abordagem, fomentando o pensamento crítico e criativo.

No programa de 2007 para a *Componente de Formação Científica da disciplina de Geografia nos Cursos Profissionais* (Direção-Geral de Formação Vocacional, 2007), a cidade é tratada principalmente através da análise do sistema urbano, das funções urbanas e dos problemas ambientais e sociais nas áreas urbanas. A sustentabilidade é enquadrada no contexto das políticas de ordenamento e da gestão de recursos, sem referência aos ODS.

Comparando os dois documentos, é possível observar que, em 2007, a sustentabilidade urbana surge de forma indireta, ligada a instrumentos de ordenamento e à preservação de recursos, enquanto em 2018 aparece articulada com a agenda internacional (ODS) e com a promoção do pensamento crítico e criativo, incentivando o aluno a investigar problemas concretos e a propor soluções fundamentadas, recorrendo a metodologias ativas e a Tecnologias de Informação

Geográfica (TIG). A entrada em vigor do *Despacho n.º 6605-A/2021*, de 6 de julho, contribuiu para uniformizar as Aprendizagens Essenciais para os cursos profissionais e científico-humanísticos.

É sobre esta condição conflituante e desafiadora que o investigador coloca as “Cidades Sustentáveis” no centro da discussão, procurando que os alunos questionem, discutam e pensem criticamente sobre o futuro do planeta. Este debate, aliado à consciencialização dos contextos urbanos, permite que, como apontou Salvador Allende (1973), “muito mais cedo do que tarde, voltarão a abrir as grandes alamedas” para a “humanização da sociedade e a humanização das cidades” (Rogers & Gumuchdjian, 2001, p. 18).

O Externato de Santa Clara, por se localizar em ambiente urbano, aproxima os alunos do tema. A realidade estudada é uma realidade vivida e isso facilita o entendimento desses fenómenos através de uma observação mais atenta, direta e crítica da cidade e da sociedade.

1.3. Habitação

O direito à habitação, conforme o previsto no artigo 65º da *Constituição da República Portuguesa* de 1976, em particular o contexto da cidade do Porto, serviu de tema problematizador. No artigo acima identificado, a *Constituição* declara que “Todos têm direito, para si e para a sua família, a uma habitação de dimensão adequada, em condições de higiene e conforto e que preserve a intimidade pessoal e a privacidade familiar” (2021, art. 65.º, p. 50).

A compreensão crítica dos fenómenos habitacionais, especialmente do acesso à habitação em contexto urbano, exige uma contextualização histórica e teórica que fundamente a pertinência deste tema. Esta discussão revela-se ainda mais importante porque, como referiu Harvey (2012, p. 74), “[o] direito à cidade está muito longe da liberdade individual de acesso a recursos urbanos” e enquadra-se numa perspetiva de mudança coletiva.

A observação do espaço recorreu ao património arquitetónico que conta a história da cidade do Porto, seja pelas ruínas transformadas ou pelas fileiras de casas, em muitos casos renovadas e alvo de especulação imobiliária, como as denominadas ilhas. Estas, em particular as ilhas de São Victor, foram “forma específica de alojamento para o operariado” portuense (Matos, 1994, p. 678).

Os processos de urbanização, que remontam ao êxodo rural dos anos 50, criaram os primeiros problemas habitacionais, mas também os primeiros grupos e organizações, principalmente no pós-25 de Abril, com “ocupações e modelos participados de gestão do espaço urbano” (Barbosa e Lopes, 2019, p. 9). Nos anos 50, a elevada concentração de população nestas duas áreas densamente urbanizadas, geradoras de conflitos, foi crescente e denunciou muitos problemas sociais, como escreveu Drago (2024), no livro *A cidade democrática*, “[Configurou-se] como denúncia da pobreza nas cidades, da habitação precária, das carências de infraestruturas e equipamentos, das desigualdades sociais e de classe, da crise habitacional, da construção informal e do desordenamento urbano” (p.17).

No entanto, a gentrificação¹ que hoje se vive na cidade do Porto é um processo longo, que passou por várias fases e políticas habitacionais. Mais tarde, a hegemonia imposta pela Comunidade Económica Europeia, na denominada por Mendes (2017) de “viragem neoliberal”, originou “condições para um urbanismo autoritário, legitimando a ideologia da necessidade” (Mendes, 2017, p. 482), que impôs o turismo e a rentabilização dos “bairros históricos de Lisboa” e do Porto “no período pós-crise²” (*Idem*, p. 482), como modelo económico, excluindo da habitação o seu papel social.

Em Portugal, e em particular na cidade do Porto, verifica-se essa transformação urbana marcada por processos de turistificação e gentrificação que afetam profundamente o acesso à habitação. Como sublinham Barbosa e Lopes (2019, p. 9), a

¹ O “conceito de gentrificação vem designar um processo de recomposição (e substituição) social verificado no espaço urbano” (Associação de Professores de Geografia. (2021). População e povoamento – Os espaços organizados pela população / As dinâmicas internas das áreas urbanas [Explicador]. RTP Ensina.)

² Crise do Subprime: “A recessão de 2008-2009 acompanhou uma profunda recessão internacional com origem na crise financeira americana” (Fundação Francisco Manuel dos Santos, s.d.)

“intensificação da turistificação caminhou lado a lado com a gentrificação”, contribuindo para a expulsão das populações com rendimentos mais baixos e para a recomposição acelerada da estrutura social da cidade. Esta realidade confirma aquilo que Moraes, Silva e Mendes (2018, p. 233) assinalam ao referir que “a turistificação hegemónica nos bairros históricos da cidade centro [...] tem levado ao desalojamento direto e indireto e ao agravamento da segregação residencial e fragmentação socio-espacial”.

A questão da habitação é um tema problematizador que denuncia as condições habitacionais da cidade do Porto e expõe as questões de classe associadas a essas condições. As políticas económicas das últimas décadas “esvaziaram a habitação do seu estatuto de direito para ganhar o de mercadoria” (Mendes, 2017, p. 505), algo que é claramente observável na área de estudo. Esta questão foi particularmente importante para podermos refletir, tal como desenvolveu Silva (2019, p. 128), sobre a necessidade de conciliar “vários aspetos essenciais à vida em comunidade, como a mobilidade, o urbanismo, a sustentabilidade e o ambiente”.

A temática da habitação não surge como conceito autónomo nas *Aprendizagens Essenciais de Geografia A* (2018) para o 10.º ano, sendo abordada apenas no 11.º ano de forma indireta, integrada no estudo das áreas urbanas. No Tema 3 “Os espaços organizados pela população”, no subtema “As áreas urbanas: dinâmicas internas”, são apresentados conceitos como reabilitação urbana, requalificação urbana, renda locativa, renovação urbana, expansão urbana, taxa de urbanização e gentrificação, que permitem enquadrar questões relacionadas com a habitação, como a requalificação de áreas degradadas, a renovação do parque habitacional e a valorização do solo urbano.

Embora não exista referência explícita ao direito à habitação, estes conceitos permitem analisar desigualdades sócio-espaciais e políticas públicas associadas à função habitacional das cidades. No programa de 2007 para a *Componente de Formação Científica da disciplina de Geografia nos Cursos Profissionais* (Direção-Geral de Formação Vocacional, 2007), a habitação é abordada de forma mais direta, incluindo referências à qualidade da habitação, à reabilitação urbana e à acessibilidade

como elementos essenciais da qualidade de vida no espaço urbano. Prevê-se igualmente a análise do ajustamento das infraestruturas urbanas, incluindo o setor habitacional, às necessidades da população, relacionando a habitação com a sustentabilidade e com o ordenamento do território. Em termos comparativos, em 2007, a habitação surge de forma explícita, associada à análise funcional das cidades e à qualidade de vida, enquanto nas AE de 2018 o tema aparece diluído em conceitos urbanos mais abrangentes, cabendo ao professor a tarefa de estabelecer a ligação com as problemáticas habitacionais.

Os dados do Instituto Nacional de Estatística, no relatório sobre os preços da habitação ao nível local (2025), mostram que a realidade atual da habitação em Portugal reflete desafios significativos para a sustentabilidade urbana e para a coesão social. O preço mediano da habitação aumentou, tanto para compra como para arrendamento, e esta aceleração não tem acompanhado o crescimento salarial, que, em março de 2025 (Instituto Nacional de Estatística, 2025), foi de apenas 2,9%.

Com o aumento previsto da inflação, o valor real dos salários deverá voltar a descer, sendo que a variação homóloga da remuneração bruta total mensal média por trabalhador, entre dezembro de 2021 e março de 2023, foi negativa. No caso do concelho do Porto, no 1.º trimestre de 2025, o valor mediano das rendas por metro quadrado de novos contratos de arrendamento situava-se em 12,94€, um aumento de 8,5% face ao mesmo período do ano anterior, o que corresponde a cerca de 1 200€ para um apartamento de 100 m².

A crise habitacional que atravessamos, e que tende a agravar-se, exige cidadãos críticos e programas curriculares que se debrucem sobre estas questões. Caso contrário, corremos o risco de formar cidadãos conformados e socialmente passivos, incapazes de denunciar com veemência “o aumento vertiginoso das rendas e as expropriações selvagens características daquilo a que Marx e Engels chamavam formas secundárias de exploração infligidas às classes trabalhadoras” (Harvey, 2012, p. 35).

2. Desenho metodológico e contexto da intervenção

O presente estudo inscreve-se numa abordagem qualitativa de cariz interpretativo, na qual o investigador assume um papel ativo na compreensão e interpretação das perspectivas dos participantes, procurando captar significados e dinâmicas próprias do contexto escolar (Amado, 2017; Sousa & Batista, 2011). Esta opção metodológica está alicerçada no quadro teórico previamente apresentado, que sustenta a importância de conceber a sala de aula como um espaço de diálogo, participação e emancipação, seguindo as perspectivas de Freire (1967, 1981), Kohlberg (1977), Giroux (1990, 2017), Bernstein (2000) e Young (2007).

A escolha por uma metodologia de investigação-ação deve-se ao seu carácter cíclico e reflexivo, permitindo intervir e simultaneamente investigar no contexto real, com vista à transformação da prática pedagógica (Almeida et al., 2018). Esta abordagem oferece, segundo Giroux (2017), um espaço privilegiado para a promoção de pensamento crítico, enquanto, na perspetiva freiriana, possibilita articular ação e reflexão como elementos indissociáveis do processo educativo.

O estudo foi implementado em duas turmas do Curso Profissional de Turismo, caracterizada por um contexto socioeconómico heterogéneo, marcado por situações de vulnerabilidade social, incluindo alunos sinalizados pela CPCJ, residentes em instituições de acolhimento e provenientes de famílias monoparentais. A amostra foi definida por conveniência, considerando a viabilidade de aplicação das atividades e a pertinência para os objetivos do estudo.

A criação do Núcleo Crítico de Geografia (NCG) ocorreu durante o mês de outubro, dentro do qual duas semanas foram utilizadas para a preparação dos materiais e articulação com a direção e os encarregados de educação.

As atividades decorreram em dois momentos distintos: a Atividade 1, Cidades Sustentáveis, entre 8 de novembro de 2024 e 24 de janeiro de 2025, e a Atividade 2, Habitação, entre 3 de fevereiro e 28 de março de 2025. A frequência das sessões foi semanal e tiveram uma duração de aproximadamente uma hora. Todavia, a

participação na segunda atividade foi condicionada por questões de horário, reduzindo o grupo a quatro alunos.

No que diz respeito às considerações éticas, foi garantido o anonimato através da atribuição de letras aos participantes por ordem alfabética, assegurando a confidencialidade dos dados recolhidos, os quais foram utilizados exclusivamente para fins académicos. O procedimento seguiu os princípios da investigação educacional ética, respeitando a privacidade e a dignidade dos alunos em todas as fases do estudo. Foi também obtido consentimento informado por escrito de todos os participantes e respetivos encarregados de educação, assegurando também a autorização para gravação áudio.

A recolha de dados combinou diferentes instrumentos: registo digital das reflexões críticas elaboradas pelos alunos no final de cada atividade; gravação áudio do debate final da Atividade 1 e do *focus group* realizado na Atividade 2, que incluiu as reflexões orais dos participantes; entrevistas semiestruturadas aplicadas no final da Atividade 2, com o objetivo de identificar perceções, aprendizagens e mudanças ocorridas ao longo do processo. As entrevistas foram realizadas para entender qual a percepção dos alunos relativamente à sua evolução, ou não, após a sua participação no NCG.

As reflexões, o debate e as entrevistas foram sujeitas a análise temática por atividade, permitindo identificar padrões de discurso, evolução de ideias e construção de pensamento crítico. Na Atividade 1 foi também contabilizado o número de presenças e intervenções no debate final. Por sua vez, na Atividade 2, devido ao número reduzido de participantes, a análise assumiu um carácter descritivo e reflexivo.

A introdução ao Núcleo Crítico de Geografia realizou-se numa sessão inicial, através da apresentação do projeto em sala de aula, na qual foram explicitados os objetivos e a metodologia. Para garantir que todos os alunos compreendessem plenamente o propósito e funcionamento das atividades, o investigador circulou regularmente pela sala, esclarecendo dúvidas individualmente, numa atuação participativa.

O contexto da intervenção é particularmente relevante neste estudo, uma vez que a consciência crítica que se pretende estimular assenta no lugar e nas vivências dos alunos. A escola onde se desenvolve esta investigação oferece, pelas razões que se expõem adiante, as condições ideais para a intervenção, quer pela sua localização, quer pela composição sociológica das turmas.

Desta forma, considerando todas estas particularidades e condições, a investigação utiliza o meio como material educativo e elemento central na criação de sujeitos críticos e conscientes, através da observação, exploração e experiências individuais dos alunos.

2.1. Escola - caracterização

A presente investigação decorre no Externato de Santa Clara, localizado na freguesia do Bonfim, no Porto. A história do Externato remonta a 1959, num período de intensa expansão urbana na cidade que no Bonfim atingiu “o pico da evolução demográfica da freguesia” (Correia, 2009, p. 185). Este crescimento foi influenciado pelo êxodo rural, resultante da deslocação de populações do campo para a cidade, impulsionado pelo movimento industrial português. A freguesia do Bonfim, onde se localiza a escola, era, à época, “o principal local de concentração industrial” (Pinto, 2011-2012, p. 11).

O Externato, até 1968, denominava-se Externato Noturno do Bonfim e “lecionava cursos de preparação para a admissão aos Institutos Comercial e Industrial, cursos destinados a alunos trabalhadores” (Rocha, 2024, p. 24). Só, então, no final da década de 70, passou a ter a designação atual.

O Externato de Santa Clara oferece, ainda hoje, “um leque de opções, que vai desde o ensino profissional, em diversas áreas, ao ensino recorrente, promovendo sempre as oportunidades e inclusão de todos” (*Idem*, p. 24). A escola integra alguns valores fundamentais que, de forma direta ou indireta, correlacionam o “lugar” com a investigação-ação aqui proposta. Alguns dos valores fundamentais do Externato, denominados por “cultura interna”, passam pela promoção de uma “Educação

Inclusiva” e de uma “Educação para os valores”, dentro dos quais se “integram o respeito, a solidariedade e a construção de cidadãos conscientes e comprometidos com a sociedade”. Estes dois “pilares-chave”, como apelidou Rocha (2024), são dois dos oito pilares que se relacionam de forma direta com o pretendido na presente investigação.

A investigação incidirá, como descrito anteriormente na metodologia, sobre duas turmas do Curso Profissional de Técnico de Turismo, sendo que uma delas frequenta o 10.º ano de escolaridade e a outra o 11.º ano de escolaridade. O Ensino Profissional surge nesta investigação como objeto secundário, sendo que a educação problematizadora tem como objetivo libertar qualquer aluno, independentemente do tipo de ensino que frequenta.

Ainda assim, de forma a traçar um perfil mais pormenorizado da amostra em estudo, é importante destacar alguns aspetos característicos do tipo de ensino em questão. O Ensino Profissional foi impulsionado em Portugal por Sebastião José de Carvalho e Melo, comumente conhecido como Marquês de Pombal, no século XIX, como assinalam Martins e Martins (2016). Depois de vários avanços e recuos, o Ensino Profissional, em 1986, foi enquadrado na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e ganha um novo impulso. Atualmente, na Classificação Internacional Tipo de Educação (ISCED), a UNESCO (1997), definiu o ensino profissional ou técnico como “ensino concebido principalmente para permitir aos participantes a aquisição de competências práticas, saber-fazer e compreensão necessária para trabalhar numa determinada profissão ou ofício ou grupo de profissões ou ofícios” (p. 26).

Deste modo, trata-se de um tipo de ensino que direciona os estudantes para um conhecimento técnico, caracterizando-se por uma “forte ligação ao mundo do trabalho”, assim como descreve a Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares. Esta relação próxima com o mundo laboral acontece simultaneamente à obtenção do nível secundário de educação.

2.1.1. Turmas

Os alunos que compuseram o NCG eram provenientes de duas turmas do Curso Profissional de Técnico de Turismo. A turma T1, correspondente ao 11.º ano, contou com um total de 24 alunos, dos quais 7 se inscreveram no NCG. Já a turma T2, correspondente ao 10.º ano, contou com 23 alunos, dos quais 7 se inscreveram no Núcleo, perfazendo um total de 14 alunos inscritos no projeto inicialmente. A inscrição foi realizada através de um formulário criado no Google Forms, facultado pelo professor-investigador, no qual os alunos colocaram o nome, turma e email.

A faixa etária dos alunos que integraram o NCG situa-se entre os 15 e os 18 anos. Na turma de 10.º ano (T2) não existem alunos repetentes, enquanto na turma de 11.º ano (T1) alguns alunos encontravam-se a repetir o ano, após transferência de um curso científico-humanístico para um curso profissional.

A turma de 11.º ano (T1) apenas realizou, por completo, a Atividade 1, referente à temática “Cidades Sustentáveis”, uma vez que, durante o 2.º período letivo, esteve ausente da escola devido à obrigatoriedade de realização do estágio profissional. Por sua vez, a turma de 10.º ano (T2) conclui as duas atividades, exceptuando-se quatro alunos que acabaram por desistir do Núcleo.

2.2. Atividades educativas

A investigação dividiu-se, conforme acima descrito, em duas fases, denominadas Atividade 1 e Atividade 2. Na primeira fase, correspondente à Atividade 1, o investigador adotou uma postura experimental, explorando diferentes dinâmicas para potenciar o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos.

Inicialmente, realizou-se um período de compreensão da relação dos alunos com ferramentas de pesquisa e análise, como, por exemplo, motores de busca online, contando com uma participação ativa do investigador. As alterações metodológicas foram implementadas progressivamente, de acordo com as necessidades e disposições dos alunos face aos desafios pedagógicos propostos nas sessões de aprimoramento,

sendo esta evolução metodológica sintetizada no Quadro 1 e correlacionada com os padrões de comportamento observados.

A Atividade 2 contou apenas com 4 alunos, devido a fatores externos que evidenciam algumas limitações e ameaças da investigação. Como já referido acima, a turma de 11º ano (T1) não participou na Atividade por motivos de obrigatoriedade de estágio. Não obstante, verificou-se, por parte de alguns alunos do 10º ano (T2), desinteresse pelo projeto, devido ao seu carácter facultativo, como se comprovou pelas entrevistas finais realizadas aos alunos (quadro 5).

Apesar destas contingências, o trabalho com os alunos restantes manteve-se positivo, apoiando-se no método de grupos focais e numa intervenção de proximidade, centrada na realidade concreta dos participantes. Esta escolha metodológica encontra-se detalhadamente explanada no método apresentado.

Deste modo, a organização das atividades educativas permitiu repartir temporalmente a investigação, assegurando a abordagem de um maior número de temas e o desenvolvimento diferenciado da relação entre investigação e alunos, reforçando o carácter emancipatório e crítico do NCG.

3. Atividade 1 – Cidades Sustentáveis

Ao longo das sessões do Núcleo Crítico de Geografia, os alunos organizaram-se em grupos de duas a três pessoas, com o objetivo de responder de forma crítica às questões problematizadoras, promovendo a discussão e a interação entre os colegas.

Estas discussões partiram da pesquisa de informações realizada pelos grupos na internet, e os resultados foram materializados em reflexões críticas que os alunos redigiram no final de cada sessão, correspondendo às questões problematizadoras propostas. Tais reflexões constituíram o produto das críticas informadas desenvolvidas ao longo das sessões.

No início, a investigação recorreu a sessões exploratórias para avaliar a forma mais adequada de conduzir as sessões seguintes. Assim, partiu-se de uma abordagem

intervencionista, com os alunos a realizarem pesquisas primárias sobre um tema geográfico definido pelo professor/investigador: as Cidades Sustentáveis. Este método, escolhido para abordar o tema inicial, revelou-se desafiante, exigindo do investigador respostas adaptativas face às dificuldades emergentes.

Na segunda fase de intervenção, as sessões semanais foram denominadas de “sessões de aprimoramento”, de acordo com os princípios dos Direitos Pedagógicos de Bernstein (2000), que promovem o pensamento crítico, o sentimento de pertença e a cidadania ativa, por outras palavras, “aprimoramento, inclusão e participação” (Duarte et al., 2024, p. 15). A participação do investigador manteve-se intensa, orientando de forma próxima as pesquisas e os trabalhos, considerando que o processo “implica todos os intervenientes” e que o investigador não é “um agente externo” (Sousa & Batista, 2011, p. 65).

Para a implementação desta metodologia, o investigador selecionou o primeiro tema da atividade e elaborou um material didático que serviu como guia de trabalho ao longo das “sessões de aprimoramento”³. Este guia incluiu, para além de questões problematizadoras, os conceitos-chave a explorar, permitindo aos alunos aceder de forma imediata a dados relevantes. O material contemplou ainda uma ficha de trabalho com desafios e objetivos específicos a desenvolver sobre o tema. No documento, foram indicadas diversas fontes de informação fidedignas, desde sites de notícias a bases de dados online, como o Instituto Nacional de Estatística e a Pordata, sendo esta última a mais utilizada devido à simplicidade e facilidade de navegação da plataforma.

Os resultados das “sessões de aprimoramento” da Atividade 1 foram registados pelo investigador em Grelhas de Observação Geral⁴ no final de cada sessão. O método de “observação participante” foi adotado, considerando que o investigador integrou o espaço da investigação, “podendo, assim, ter acesso às perspetivas das pessoas com

³ Para consulta Anexo “Material Didático Atividade 1”

⁴ Exemplo para consulta no Anexo “Grelha de Observação Geral”

quem interage” (Sousa & Batista, 2011, p. 88), e os fenómenos observados foram descritos de forma narrativa durante o trabalho de campo (*Idem*, p. 88).

A Atividade 1 revelou várias dificuldades, identificadas através da observação da pesquisa autónoma dos alunos. Além das limitações na pesquisa online e da necessidade recorrente de recorrer a instrumentos de Inteligência Artificial, os alunos demonstraram uma capacidade limitada de filtrar informação. A investigação procurou compreender de que forma este espaço de questionamento poderia suscitar a curiosidade dos alunos e, embora a evolução tenha sido lenta, verificou-se um progresso positivo. O envolvimento de alguns alunos permitiu observar o desenvolvimento de uma consciência crítica baseada na geografia como ciência, analisando o território e as suas dinâmicas sociais e ambientais, bem como a influência destas sobre o sujeito económico e social.

Contudo, alguns desafios revelaram-se significativos. A assiduidade dos alunos foi irregular, sendo apenas 4 dos 14 os que participaram em 100% das “sessões de aprimoramento” da Atividade 1. Face às desistências que ocorreram durante o ano letivo, o investigador adaptou os métodos às perspetivas dos alunos, embora os resultados não tenham sido totalmente satisfatórios, tendo em conta o carácter extracurricular e voluntário do núcleo.

Além da avaliação evolutiva realizada pelo investigador ao longo das sessões, a opinião dos alunos sobre o seu progresso e sobre o funcionamento do núcleo foi também considerada. O objetivo central da investigação consistiu no desenvolvimento crítico dos estudantes, não apenas através da geografia crítica, mas também mediante a sua participação ativa e consciente no núcleo.

A conclusão da Atividade 1 foi marcada pela organização de um debate gravado, orientado pelo formato “Oxford Style Debate”⁵. Com o apoio do investigador e das reflexões críticas redigidas no decorrer das sessões, os alunos escreveram uma moção, denominada de “Moção A”, em defesa das “Cidades Sustentáveis”. Depois de

⁵ Oxford Union Society. (s.d.). Formal Debates. Retirado de <https://oxford-union.org/pages/formal-debates>

redigida a moção, os alunos foram divididos em dois grupos, dentro dos quais um seria responsável por defender a moção, e outro opor-se a esta, contra-argumentando-a.

A Moção redigida defendia as cidades sustentáveis, baseada nos domínios discutidos pelos alunos durante as sessões de aprimoramento, com o mote: “As cidades estão na base do combate às alterações climáticas e, por isso, exigimos mudanças radicais no funcionamento das estruturas urbanas e de todos os domínios direta e indiretamente associados aos estilos de vida contemporâneos”.

Este formato procurou criar clivagens que promovessem um conflito saudável, estimulando o pensamento crítico. Assim, conforme defendido por Bernstein (2000), é possível “experimentar limites enquanto pontos de tensão, condensando o passado e abrindo possíveis futuros de direito aos meios de compreensão crítica e a novas possibilidades”.

3.1. Resultados e Discussão

Dados Gerais das Sessões	Evolução da Metodologia Aplicada	Padrões de comportamento	Pontos Críticos Identificados	Estratégias Bem-Sucedidas
15-11-24; 2 horas (T1+T2) 12 alunos 18-11-24; 1 horas (T2) 4 alunos 22-11-24; 2 horas (T1) 7 alunos 25-11-24; 1 horas (T2) 6 alunos 06-12-24; 2 horas (T2) 7 alunos 09-12-24; 2 horas (T2) 4 alunos 13-12-24; 2 horas (T1) 6 alunos Início do 2º período 10-01-25; 2 horas (T1+T2) 4 alunos 13-01-25; 1 horas (T2) 4 alunos 17-01-25; 1 horas (T1) 4 alunos 24-01-25; 2 horas (T1+T2) 7 alunos	Inicial • Grupos de pesquisa; • Grupos de 2 a 4 alunos; • Investigação autónoma; • Alguns grupos mais produtivos Intermédia • Maior intervenção e exposição de conteúdos • Visitas de campo; • Aumento generalizado de interesse; Final • Visualização de vídeos; • Participação mais ativa; • Casos de estudo; • Conexão com a realidade local; • Debates	Inicial • Autonomia; • Algum nível de interesse; • Boa assiduidade; • Trabalho colaborativo; Intermédia • Desempenho médio; • Melhorou significativamente com apoio (dependência); • Desenvolvimento irregular; • Assiduidade baixa; • Dificuldades de concentração Final • Baixo desempenho; • Desinteresse generalizado nas atividades; • Redução dos membros do NCG para metade • Necessidade de apoio constante • Respostas pouco positivas a atividades práticas	Concentração - Dificuldades persistentes em alguns alunos de se concentrarem; - Melhoria com atividades práticas/externas - Melhores resultados com abordagens orais; Pesquisa - Dependência da IA; - Dificuldade em filtrar fontes; - Necessidade constante de orientação específica Trabalho em Grupo - Funcionam melhor em grupos reduzidos; - Alguns alunos necessitam e supervisão constante; Competências comunicativas - Competências de escrita muito baixas; - Competências de comunicação oral abaixo da média; - Comunicação geral muito superficial e pouco científica;	Pedagógicas - Apoio individualizado; - Atividades no exterior; - Uso de recursos audiovisuais; - Conexão com a realidade local Organizacionais - Grupos pequenos (2-3); - Alternância de metodologias; - Flexibilidade no planeamento;

Quadro 1 - Síntese das observações gerais do Núcleo Crítico de Geografia.

Para uma análise sistemática dos resultados da Atividade 1, o investigador consolidou as informações recolhidas em Grelhas de Observação Geral, correspondentes a cada uma das “sessões de aprimoramento” do NCG, sintetizadas no Quadro 1⁶.

⁶ O Quadro 1 corresponde a um quadro síntese de todas as grelhas de observação geral recolhidas durante a investigação. Exemplo de uma “Grelha de Observação Geral” disponível nos Anexos.

Esta análise estrutura-se em dois momentos analíticos interligados: a composição de um perfil evolutivo do grupo ao longo das sessões de aprimoramento e uma análise detalhada do espaço de debate como instrumento de avaliação das competências desenvolvidas.

Foram elaboradas Grelhas de Observação ao longo da Atividade 1, com registos das presenças e pequenas anotações relativamente ao desempenho de cada um dos alunos ao longo de cada uma das sessões. Nos anexos está disponibilizado um exemplo de uma Grelha de Observação Geral.

A investigação dividiu o período da Atividade 1, que decorreu entre 15 de novembro de 2024 e 24 de janeiro de 2025, em três fases distintas: inicial, intermédia e final. Esta periodização fundamenta-se na necessidade de compreender a evolução temporal dos processos de aprendizagem, considerando que a educação crítica requer tempo para o desenvolvimento da consciência (Freire, 1987).

Para a análise qualitativa, estabeleceram-se quatro dimensões de observação baseadas na literatura sobre pensamento crítico em geografia: concentração (capacidade de manter atenção sustentada), pesquisa (autonomia na busca e validação de fontes), trabalho em grupo (competências colaborativas) e competências comunicativas (expressão oral e escrita). Estas dimensões alinham-se com o conceito de pensamento crítico de Paul e Elder (2008), que o definem como um processo intelectualmente disciplinado que requer múltiplas competências cognitivas e sociais.

A evolução metodológica ao longo da Atividade 1 reflete uma adaptação constante às necessidades identificadas, alinhando-se com os princípios da investigação-ação educativa (Coutinho et al., 2009). Na fase inicial, privilegiou-se a autonomia investigativa dos alunos, numa abordagem construtivista que procurou despertar a capacidade crítica através da descoberta autónoma. Esta estratégia fundamenta-se na premissa de Mendes (2010, p. 34) de que é essencial desenvolver nos alunos a capacidade de discernir “notícias que muitas vezes passam por um crivo ideológico e deturpador da realidade”. Contudo, rapidamente se evidenciaram limitações significativas nesta abordagem, nomeadamente a dependência acrítica da Inteligência Artificial e a ausência de validação autónoma das fontes, aspetos que

refletem desafios contemporâneos mais amplos na relação entre tecnologia e pensamento crítico, conforme assinala Carr (2010).

Esta constatação motivou a transição para a fase intermédia, marcada pela introdução do trabalho de campo como metodologia central. Esta opção fundamenta-se no reconhecimento da capacidade desta estratégia para “estabelecer uma visão mais ampla da Geografia” (Cordeiro et al., 2011, p. 112), alinhando-se com a concepção da geografia como “ciência do olhar” (Moreira da Silva et al., 2012, p. 58). O trabalho de campo revelou-se particularmente eficaz na superação das dificuldades de concentração identificadas, confirmando o “potencial transformador do trabalho de campo” referido por Clayton et al. (2024, p. 216). Durante esta fase, observou-se uma melhoria temporária do interesse e do desempenho, evidenciando a importância da ancoragem territorial do conhecimento geográfico, conforme preconizado pela geografia crítica (Harvey, 1973).

Porém, as limitações logísticas e institucionais restringiram a exploração plena destas potencialidades, forçando uma nova transição metodológica. A fase final caracterizou-se por um regresso às metodologias tradicionais de sala de aula, coincidindo com um declínio acentuado da participação e do interesse. Esta regressão pode ser interpretada à luz da análise de Matias (2015, p. 24), segundo a qual “na medida em que é ampliado o tempo na escola ou em atividades vinculadas a ela, observa-se a tendência dos estudantes em abandonar essas ações”. A não obrigatoriedade da participação, conjugada com a extensão temporal da atividade e o regresso a metodologias menos estimulantes, contribuiu para este fenómeno, evidenciando as limitações dos modelos educativos voluntários em contextos de educação formal e a tensão entre inovação pedagógica e constrangimentos estruturais do sistema educativo.

Para avaliar de forma mais rigorosa as competências desenvolvidas ao longo da Atividade 1, implementou-se um debate final estruturado segundo o modelo Oxford. Esta metodologia de avaliação fundamenta-se na concepção de Worthen e Pack de que o debate pode constituir “o primeiro passo para alcançar a abordagem de pensamento crítico” (1992, p. 11), permitindo a mobilização integrada de conhecimentos,

competências argumentativas e consciência social. O debate dividiu os participantes em dois grupos: um defendendo a Moção A (elaborada através das reflexões críticas desenvolvidas pelos alunos) e outro responsável pela contra-argumentação.

Os resultados do debate revelaram competências geográficas adequadas em ambos os grupos, confirmando a eficácia das “sessões de aprimoramento” na transmissão de conhecimentos conceptuais básicos. Contudo, a capacidade crítica apresentou-se limitada, caracterizando-se por uma abordagem ainda elementar que fica aquém do “pensamento crítico” como “um processo intelectualmente disciplinado” definido por Paul e Elder (2008 *apud* Tavolaro, 2019, p. 15). Esta limitação manifesta-se particularmente na resistência à dialética e na dificuldade em transcender as soluções técnicas para problematizar as dimensões sociais e políticas dos fenómenos geográficos.

A análise da consciência social revelou diferenças significativas entre os grupos. O Grupo 2 (contra-moção) demonstrou maior sensibilidade às questões de desigualdade e aos impactos diferenciados das políticas, sugerindo que a posição de questionamento sistemático favorece o desenvolvimento da consciência crítica. Esta observação alinha-se com os pressupostos freirianos sobre a importância da problematização na educação crítica (Freire, 1987). Contudo, ambos os grupos evidenciaram um desenvolvimento incipiente destas questões, indicando que o processo de consciencialização requer maior tempo e aprofundamento. Esta condição aproxima-se do que Freire (1967, p. 58) denomina “um quase compromisso entre o homem e sua existência”.

As competências comunicativas apresentaram-se como o domínio mais desafiante, com ambos os grupos evidenciando limitações significativas. O Grupo 1 demonstrou maior estruturação discursiva, mas revelou inflexibilidade e dependência excessiva da preparação prévia. O Grupo 2, apesar de maior capacidade de adaptação, evidenciou dependência excessiva de um elemento (Aluno L), revelando desenvolvimento desigual das competências coletivas. Estas observações confirmam os défices identificados ao longo das sessões, nomeadamente na expressão escrita e na oralidade científica. No quadro 3, estão presentes os alunos com a devida letra

atribuída de forma a garantir o seu anonimato, tal como o género, turma, assiduidade e avaliação, referentes aos participantes na Atividade 1.

A associação entre assiduidade e desempenho constitui um elemento fundamental para compreender os resultados obtidos. Na Atividade 1, observou-se uma relação positiva entre a assiduidade e o desempenho em 80% dos casos, o que reforça a relevância da participação contínua nas atividades para o desenvolvimento do pensamento crítico. Os três estudantes com melhor desempenho (G, I e L) registaram níveis de assiduidade superiores a 70%, corroborando a perspetiva de Freire (1987) acerca da importância do envolvimento continuado nos processos de consciencialização. No decurso do debate, estes alunos evidenciaram uma maior capacidade de articulação conceptual e de desenvolvimento argumentativo. Os alunos G e I demonstraram uma compreensão crítica da sustentabilidade, associada à problematização dos respetivos impactos sociais, enquanto o aluno L se destacou pelas competências comunicativas e pela eficácia na contra-argumentação.

Grupos	Coerência geográfica	Capacidade crítica	Consciência social	Competências comunicativas	Síntese de avaliação qualitativa
Grupo 1: Moção A	Positiva: - Articulação conceptual com exemplos concretos e projeções escalares.	Argumentação limitada e por vezes acrítica face a contradições. Pouca preparação.	Considera justiça social, mas foca mais soluções técnicas. Consciência social muito superficial.	Comunicação coordenada e estruturada entre membros. Incapacidade de ir além do que trazia preparado.	Demonstra competência geográfica sólida na defesa de modelos sustentáveis, mas necessita aprofundar análise crítica das contradições inerentes. Pouca preparação e interesse limitado.
Grupo 2: Contra-moção	Positiva: - Compreensão de algumas complexidades e contradições urbanas	Capacidade crítica limitada, questionamento sistemático de ortodoxias, mas pouco científico.	Melhor compreensão de desigualdades e impactos diferenciados de políticas. Pouco elaborado e consistente.	Argumentação bem distribuída, mas muito dependente do Aluno L.	Pensamento geográfico crítico positivo em relação ao grupo 1. Capacidade de adaptação a contextos de debate. Pouca preparação e interesse muito limitado de todo o grupo com exceção do Aluno L.

Quadro 2 – Avaliação qualitativa do desempenho dos alunos no Debate da Atividade 1.

Os casos excepcionais (J, N, O) que apresentam alta assiduidade, mas baixos desempenhos sugerem que a participação física não é suficiente para garantir o desenvolvimento do pensamento crítico, requerendo envolvimento qualitativo e motivação intrínseca. Esta observação reforça a complexidade dos processos educativos críticos e a necessidade de estratégias diferenciadas que considerem os diferentes perfis de aprendizagem.

ALUNOS	GÉNERO	TURMA	ASSIDUIDADE	AVALIAÇÃO (1-5)
A	M ¹	T1 ²	43%	1
B	M	T2 ³	40%	2
C	M	T2	30%	1
D	M	T2	20%	1
E	M	T2	43%	1
F	M	T2	60%	3
G	F ⁴	T1	86%	4
H	F	T2	90%	3
I	F	T1	71%	5
J	F	T2	100%	2
K	F	T1	57%	2
L	M	T1	86%	5
M	M	T1	29%	1
N	M	T2	100%	2
O	F	T2	80%	2

Quadro 3 – Assiduidade e avaliação qualitativa das sessões do NCG (Atividade 1).

Os resultados evidenciam tanto as potencialidades quanto as limitações da educação geográfica crítica em contexto escolar formal. Por um lado, confirmam-se as possibilidades de desenvolvimento do pensamento crítico através de metodologias participativas e problematizadoras, alinhando-se com os pressupostos da pedagogia

crítica de Freire (1987). A eficácia superior das metodologias experienciais e a evolução positiva dos alunos mais participativos demonstram a viabilidade dos objetivos propostos. Por outro lado, revelam-se constrangimentos estruturais significativos que limitam a eficácia destas abordagens: a dependência tecnológica acrítica, a resistência institucional à inovação metodológica e as limitações temporais dos modelos extracurriculares.

O declínio da participação na fase final e a taxa de abandono de 50% indicam que a manutenção do interesse em atividades extracurriculares requer estratégias mais sofisticadas do que as implementadas. Esta observação questiona os modelos de participação voluntária, sugerindo a necessidade de integração curricular mais efetiva das abordagens críticas.

Futuras implementações deverão considerar: integração curricular mais robusta que transcenda o carácter voluntário; desenvolvimento de competências digitais críticas para superar a dependência acrítica da inteligência artificial; consolidação das metodologias experienciais como elementos centrais e não complementares; e estratégias diferenciadas que respondam à heterogeneidade dos perfis de aprendizagem identificados.

Não obstante estas limitações, a Atividade 1 demonstrou que é possível implementar uma educação geográfica dialógica e promotora do pensamento crítico, mesmo considerando as limitações do contexto hegemónico neoliberal onde, como observa Gramsci (1971), “a fatalidade parece dominar a história”. Os três alunos que evidenciaram evolução significativa confirmam que, em condições adequadas de participação sustentada e metodologias apropriadas, é possível desenvolver competências críticas que transcendem a mera assimilação de conteúdos, aproximando-se dos ideais de uma educação geográfica emancipatória que prepare os alunos para uma participação crítica e informada na sociedade.

4. Atividade 2 – Habitação

A Atividade 2 iniciou logo após o encerramento da Atividade 1 e contou apenas com 4 alunos do 10.º ano. Como referido anteriormente, os alunos do 11.º ano deixaram de participar no NCG por questões curriculares, que os obrigam a cumprir um período de estágio profissional. Desta forma, a organização do NCG, tendo em conta a participação de apenas 4 alunos, passou a ser gerida de forma mais flexível; no entanto, a frequência das sessões manteve-se semanal.

A metodologia utilizada na Atividade 2 baseou-se numa lógica de contacto próximo com a realidade vivida pelos alunos, que foram “forçados a refletir criticamente sobre os seus encontros quotidianos com a diferença social e a alteridade, a explorar os seus próprios sentimentos, reações e posicionamentos e a aplicar conceitos teóricos fundamentais para ajudar na sua interpretação” (Clayton et al., 2024, p. 216). Assim, o investigador adotou uma Educação Baseada em Problemas, enquadrada num *focus group* dos 4 alunos de 10.º ano do Curso Profissional de Técnico de Turismo.

Nas primeiras sessões, os alunos foram convidados a refletir sobre o espaço vivido, numa “tomada de consciência crítica” (Gonçalves, 2009, p. 38). Foi a partir destas sessões que os alunos começaram a descrever os seus contextos habitacionais e a reconhecer as desigualdades existentes, não só na habitação, mas também em outros fatores materiais. Segundo Berbel (2011, *apud* Klein & Ahlert, 2019, p. 222), as metodologias ativas “baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos”.

As sessões seguintes centraram-se na discussão dos problemas habitacionais da cidade do Porto, relacionando sempre o contexto coletivo com as realidades individuais de cada aluno. A promoção de “uma educação humanizada” forma “indivíduos críticos capazes de intervir na realidade da sociedade de forma autónoma”

(Andrade Filho, Ramos, & Spitzner, 2022, p. 11), tornando-os capazes de identificar desigualdades e reivindicá-las, desafiando as estruturas neoliberais vigentes.

A Atividade encerrou com uma análise individual dos dados recolhidos através de um inquérito realizado no âmbito do NCG. O inquérito consistiu, fundamentalmente, em questionar população residente no Porto acerca das condições de habitabilidade da região, para que os alunos consolidassem o seu conhecimento sobre a realidade local, assim como sobre o contexto socioeconómico do concelho.

O inquérito foi elaborado coletivamente com os alunos, sendo a recolha de respostas efetuada de forma direta numa aula de campo na cidade do Porto. A aula de campo seguiu um itinerário pré-definido, no qual os alunos sinalizaram locais de circulação intermodal de passageiros, por serem espaços com forte fluxo populacional. Este exercício de planeamento constituiu uma estratégia de aprendizagem informal que, embora não estivesse diretamente relacionada com o tema da Atividade, se revelou fundamental para a assimilação das dinâmicas urbanas e da correlação entre o espaço e as realidades vividas, uma vez que o ensino da geografia “deve possibilitar que o estudante seja instigado a pensar a realidade” (Camacho, 2011, p. 9).

Os pontos intermodais definidos foram a Estação de Campanhã, o Campo 24 de Agosto e a Estação de Metro da Trindade. O conjunto dos dados recolhidos foi posteriormente apresentado aos alunos, pelo investigador, para uma “avaliação crítica” (Gonçalves, 2009, p. 38) e consciente. Esta atividade foi realizada no dia 24 de fevereiro de 2025, tendo sido, ao todo, questionadas 21 pessoas.

As questões do inquérito estão disponíveis para consulta no anexo “Inquérito - Atividade 2”. As respostas dos inquiridos são de carácter confidencial e estritamente destinados à consolidação do conhecimento dos alunos.

O processo de consciencialização, na Atividade 2, destacou-se pela centralidade emancipadora do lugar vivido pelos alunos, transformando-os em sujeitos ativos em todo o processo. A “educação problematizadora [...], não é fixismo reacionário, é futuridade revolucionária” (Freire, 1968, p. 80) e procura, através da consciência do

seu contexto, utilizar o “conhecimento poderoso” (Young, 2007) para romper com o fatalismo e “superar a subordinação” (Oliveira, 2023, p. 38).

4.1. Resultados e Discussão

Na Atividade 2 ocorreram alterações significativas que visaram aplicar uma “metodologia problematizadora da experiência que constrói conhecimento” (Gonçalves, 2009, p. 37). As desistências observadas na Atividade 1 por parte dos alunos da turma de 10.^o ano mantiveram-se, enquanto a impossibilidade de participação dos alunos do 11.^o ano persistiu devido à obrigatoriedade de realização do Estágio Profissional. Consequentemente, a Atividade 2, que decorreu entre 30 de janeiro e 25 de março de 2025, contou apenas com a participação assídua e colaborativa dos quatro alunos que permaneceram no NCG.

Esta continuidade permitiu observar, particularmente nas alunas O e H, um interesse genuíno resultante da proximidade do “tema gerador” com a sua realidade vivida. Este conhecimento experiencial revelou-se fundamental para a aproximação dos alunos ao tema, funcionando como um impulso consciencializador que proporcionou uma participação efetiva e o desenvolvimento do pensamento crítico. A relevância pessoal do tema habitacional na cidade do Porto conduziu, naturalmente, a uma reorganização participativa do NCG, processo que integrou sistematicamente as sugestões diretas dos alunos. Foi, neste contexto, que emergiu a proposta de levantamento por inquéritos sobre as condições habitacionais, iniciativa que partiu dos próprios alunos e cuja elaboração resultou de discussões aprofundadas sobre as suas vivências habitacionais.

A aplicação desta metodologia de Aprendizagem Baseada em Problemas revelou-se particularmente eficaz ao permitir que os alunos identificassem as suas realidades e, com o apoio do investigador enquanto agente de inclusão (Pitano, 2017, p. 99), as enquadrassem nas dinâmicas geográficas e sociais em estudo. Este processo educativo materializou aquilo que Esteves (2011, p. 480) designa como “o exercício e desenvolvimento da cidadania”.

A dimensão prática desta abordagem tornou-se evidente quando, numa das sessões do NCG, a aluna H observou que existem “casas abandonadas que acabam por fazer falta a alguém”⁷, comentário que desencadeou uma discussão substantiva sobre o papel do Estado na resolução da crise habitacional. Esta reflexão foi complementada pelo testemunho da Aluna O, que partilhou a sua experiência numa habitação com condições precárias e problemas de humidade “que efetivamente o senhorio não queria resolver”⁸. As condições habitacionais deficitárias foram corroboradas pelos restantes alunos, destacando-se a contribuição da Aluna H, que acrescentou a sua perceção sobre as habitações sociais da Câmara Municipal, caracterizando-as como apresentando “condições horríveis, como a humidade e má canalização”⁹.

A estratégia de observação da realidade constituiu uma das principais ferramentas consciencializadoras, partindo das vivências reais dos alunos relativamente às carências habitacionais. Esta abordagem concretizou uma abordagem pedagógica baseada no “tentar colocar-se no lugar do outro, no seu ambiente social natural” (Marques, 2016, p. 283). Importa salientar que a tomada de consciência das alunas H e O foi notoriamente mais célere comparativamente aos alunos N e J, sendo que este último não completou a Atividade 2, desistindo antes da fase de recolha de dados para o inquérito.

A trabalho de campo, dedicada à recolha de testemunhos e dados sobre as condições habitacionais portuenses, distinguiu-se como uma das atividades mais apreciadas pelos alunos. Os dados recolhidos nesta sessão constituíram a base fundamental para o desafio final da Atividade 2, que consistiu na elaboração de análises críticas que relacionassem os dados empíricos com os conteúdos teóricos trabalhados ao longo das sessões.

Para sistematizar o traçar de um perfil evolutivo do pensamento crítico dos alunos, o investigador organizou as reflexões finais num quadro síntese (Quadro 4¹⁰), estruturado em quatro dimensões analíticas: problemas identificados pelos alunos

⁷ Fonte: Reflexões Orais elaboradas no final da Atividade 2 (2025). Disponível nos Anexos.

⁸ Fonte: Reflexões Orais elaboradas no final da Atividade 2 (2025). Disponível nos Anexos.

⁹ Fonte: Reflexões Orais elaboradas no final da Atividade 2 (2025). Disponível nos Anexos.

¹⁰ Fonte: Entrevistas realizadas aos alunos (2025). Disponível nos Anexos.

relativamente à habitação no Porto, compreensão das causas desses problemas, propostas de soluções baseadas na realidade e nível de interesse demonstrado face às questões sociais.

Aluno	Problemas identificados	Compreensão das Causas	Propostas de soluções	Interesse com as questões sociais
Aluna H	Identificação detalhada: - Rendas desproporcionais - Condições habitacionais precárias - Salários baixos Baseada nas entrevistas e observação.	Compreensão positiva: - Construções sem qualidade - Rendas muito elevadas - Impacto do turismo - Casas devolutas	Propostas concretas: - Aumento dos salários - Controlo das rendas - Restauro de devolutos - Limites ao turismo - Melhoria nas construções - Intervenção municipal	Elevada preocupação: - “Preocupa-me muito” “Olho para o próximo”
Aluno N	Identificação básica: - Rendas altas - Salários baixos - Reconhece existir um problema Desenvolve pouco o tema apesar de ter acesso às entrevistas.	Compreensão limitada: - Cidade antiga - Rendas altas e salários baixos	Propostas genéricas: - Habitações públicas - Admite limitações – “Não sei”	Pouco interesse: - “Não me preocupa assim tanto”
Aluna O	Identificação positiva: - Rendas muito elevadas - Custo de vida - Problemas de saúde associados a construções precárias Baseada nas entrevistas, mas principalmente na observação e perceções pessoais.	Compreensão positiva: - Salários baixos - Impacto do turismo - Casas devolutas - Prioridades mal definidas (na sua opinião)	Propostas práticas: - Mais investimento em habitação social - Aumento dos salários - Restauro de devolutos - Limitações ao turismo (AL)	Elevada preocupação: - Há “pessoas que não têm condições” “focam-se pouco em relação às pessoas que já moram cá há bastante tempo.”

Quadro 4 - Síntese dos resultados da Atividade 2.

A análise destes resultados foi posteriormente articulada com os dados obtidos através do inquérito aplicado a 21 pessoas no dia 24 de fevereiro de 2025, em locais previamente definidos pelos membros do grupo e pelo investigador. Esta triangulação de dados permitiu o desenvolvimento daquilo que Esteves (2011, p. 482) caracteriza como “o debate de problemas e a procura de soluções”, contribuindo para “o desenvolvimento de uma ação responsável” (*Idem*) contextualizada localmente.

A análise dos dados do inquérito revelou consensos significativos entre todos os alunos, nomeadamente o reconhecimento de que os preços das rendas são

excessivamente elevados. Esta conclusão foi fundamentada tanto em dados estatísticos de plataformas online como nos dados primários recolhidos, que evidenciaram que 43% dos inquiridos pagam mais de 500€ mensais pela sua habitação.

Simultaneamente, todos os alunos demonstraram capacidade para estabelecer a correlação entre rendimentos insuficientes e custos habitacionais, constatando que 64% dos inquiridos auferem rendimentos inferiores a 1.500,00 € (excluindo aqueles que declararam “sem rendimentos”) e que 61% considera que o seu salário poderá ser insuficiente para pagar a renda mantendo qualidade de vida.

Embora todos os alunos tenham demonstrado capacidade reflexiva sobre estes dados, emergiram diferenças qualitativas significativas nas suas análises. As alunas O e H, e particularmente esta última, revelaram competências para desenvolver o pensamento crítico além dos dados apresentados, complementando as reflexões com conhecimentos previamente adquiridos, especialmente no que concerne às condições infraestruturais das habitações. Destaca-se a perspicácia da Aluna H, que transcendeu a mera identificação de rendas elevadas para problematizar a sua desproporcionalidade face aos rendimentos.

Esta diferenciação qualitativa tornou-se ainda mais evidente na compreensão das causas dos problemas habitacionais. Enquanto as alunas H e O demonstraram uma compreensão sistémica das origens dos problemas – relacionando o aumento dos preços e a escassez habitacional com a pressão turística e a existência de imóveis devolutos – o Aluno N evidenciou limitações significativas, restringindo-se à reprodução de ideias previamente expressas. Esta limitação manifestou-se de forma ainda mais acentuada na dimensão propositiva, onde o Aluno N assumiu explicitamente as suas dificuldades ao afirmar “não sei”¹¹ quando questionado sobre possíveis soluções.

Contrariamente, as alunas revelaram não apenas interesse, mas também capacidade propositiva para identificar soluções potenciais para mitigar a crise habitacional. Para além de soluções convencionais como o investimento em habitação

¹¹ Fonte: Reflexões Orais elaboradas no final da Atividade 2 (2025). Disponível nos Anexos.

pública, aumento salarial, reabilitação de edifícios devolutos e limitações ao turismo (particularmente aos Alojamentos Locais), a Aluna H evidenciou uma visão mais abrangente ao propor uma maior intervenção estatal, especificamente autárquica, e a necessidade de melhorar as condições infraestruturais das habitações existentes.

Este desenvolvimento revela que as alunas H e O incorporaram efetivamente a dimensão consciencializadora que “compreende o sujeito histórico” (Pitano, 2017, p. 93), integrando a realidade percebida com a dimensão que “ocorre na esfera dos outros” (Pitano, 2017, p. 93) e demonstrando reconhecimento pelos cocidadãos como sujeitos de pleno direito.

Em síntese, a análise evidencia estágios de desenvolvimento cognitivo e social claramente diferenciados entre os três alunos. As duas alunas mais empáticas e interessadas nas questões sociais manifestaram pensamento crítico consolidado e reconheceram a urgência de soluções estruturais. Inversamente, o Aluno N demonstrou desinteresse notório – “Não me preocupa assim tanto”¹² – e incapacidade para aprofundar a análise de forma crítica e consciente. Consequentemente, a aplicação metodológica revelou-se altamente eficaz para duas das alunas, que conseguiram observar o espaço, experienciar a realidade e “compreendê-la, explicá-la” (Freire, 1992, p. 52), transformando-se em sujeitos mais preparados para a sua transformação.

5. Problematização

As atividades pedagógicas desenvolvidas no âmbito do NCG revelaram-se globalmente positivas, embora cada aluno que concluiu as atividades tenha demonstrado estádios de desenvolvimento e interesses substancialmente distintos, evidenciando a complexidade inerente à adaptação metodológica ao longo do processo investigativo. Inicialmente, o NCG estruturou-se com o investigador assumindo o papel de “facilitador externo” que contribuiu para “problematizar e

¹² Fonte: Reflexões Orais elaboradas no final da Atividade 2 (2025). Disponível nos Anexos.

modificar as práticas e identificar e desenvolver” (Coutinho et al., 2009, p. 365) o autoconhecimento dos alunos. Todavia, o desenvolvimento das atividades revelou algumas fragilidades estruturais da investigação que importa problematizar.

A limitação da amostra a apenas duas turmas do Curso Profissional de Técnico de Turismo restringiu significativamente o potencial transformador do NCG. Paradoxalmente, mesmo com este universo reduzido, emergiram dificuldades consideráveis na conciliação de horários para as “sessões de aprimoramento” conjuntas da Atividade 1.

A dependência da participação voluntária dos alunos expôs o NCG a irregularidades no funcionamento, condicionadas pela assiduidade inconsistente dos participantes. A sobrecarga horária extraordinária dos cursos profissionais foi identificada pelo investigador como uma possível explicação para a baixa taxa de assiduidade, hipótese posteriormente confirmada pelos próprios alunos quando questionados sobre as ausências e desistências.

No sentido de aprofundar a problematização dos resultados, o investigador recolheu testemunhos dos alunos de 10.º ano que participaram no NCG, incluindo aqueles que desistiram e os que concluíram as atividades. A impossibilidade de entrevistar os alunos de 11.º ano, devido ao estágio curricular em curso, constituiu uma limitação adicional à compreensão integral dos resultados. As contribuições dos alunos foram sistematizadas no Quadro 5, que evidencia a diversidade de motivações, expectativas e avaliações do processo.

A sobrecarga horária foi um dos fatores que, nos testemunhos dos alunos relativamente à desistência do NCG, influenciaram na sua decisão - “era um horário que eu precisava para fazer outras coisas pessoais”¹³. A sobrecarga horária dos cursos profissionais é, já há alguns anos, uma condição injusta comparativamente aos cursos científico-humanísticos. Em 2022, uma reportagem do *Jornal Público*, que noticiava os

¹³ Citação do Aluno F (Disponível no Quadro 5)

problemas do ensino profissional secundário identificado pelos alunos numa carta reivindicativa aprovada num encontro nacional alertava para esta questão¹⁴.

Aliado à sobrecarga horária, existiu, por parte de alguns alunos, desinteresse quando lhes solicitado uma reflexão escrita relativamente às pesquisas que tinham sido realizadas durante as “sessões de aprimoramento” - “não estava à espera de fazer trabalhos”¹⁵. Estas situações foram, sobretudo, observadas no decorrer da Atividade 1.

Aluno	Motivação inicial	Avaliação de expectativas	Desistência	Avaliação da Metodologia	Perspetivas pessoais	Sugestões de melhoria	Relação com a IA
Aluno B	Gosto pelo debate e convívio	Negativa – pouco debate	Introdução de desafios escritos	“boa, mas não esperada ”	Desafios escritos – “não estava à espera de fazer trabalhos”	Debates orais	Utiliza
Aluno C	Gosto pelo debate	Negativa – demasiada escrita	Desafios escritos	“acho que é interessante, só que não propriamente para mim ”	Pouco debate - “não era tanto sobre o debate em voz”	Debates orais e menos reflexões escritas	Utiliza
Aluna J	Convívio e porque queria “ajudar o professor”	Neutra – esperava mais viagens	“começava a entender que realmente não era aquilo que eu estava à espera”	“Era boa”	Poucas atividades exteriores - “Não saímos tanto. Estarmos sempre na sala ”	Saídas de campo	Utiliza
Aluno N	Convívio e influencia dos colegas	Sem expectativas	Não desistiu	“bom formato”	Aceitação da estrutura e do método	Sem opinião	Utiliza
Aluno F	Expandir conhecimentos	Neutra – esperava mais debates	“horário que eu precisava para fazer outras coisas pessoais”	“adequada”	Conflitos de horários com interesses pessoais	Debates orais e menos reflexões escritas	Utiliza
Aluna O	Influência dos colegas	Positivas – inicialmente cética, depois positiva	Não desistiu	Positiva - “aumentou os meus conhecimentos”	Aprendizagem inesperada - “ comecei a pensar nas coisas de outras formas ”	Saídas de campo	Utiliza
Aluna H	Influência do professor	Positiva – “Que eu ia fazer coisas fixes.”	Não desistiu	Positiva - “vim estar com os meus colegas e aprender coisas novas.”	Consciencialização social - “se não for no Núcleo eu não penso muito nisso”	Saídas de campo	Utiliza

Quadro 5 - Síntese elaborada através das entrevistas realizadas aos alunos do 10º ano que participaram no NCG - Ext. de Santa Clara 2024/25.

¹⁴ Viana, C. (2022, 6 de dezembro). Sobrecarga horária motiva protesto dos alunos do ensino profissional. *Público*. Retirado de : <https://www.publico.pt/2022/12/06/sociedade/noticia/sobrecarga-horaria-motiva-protesto-alunos-ensino-profissional-2030444>

¹⁵ Citação do Aluno B. Fonte: entrevistas realizadas pelo investigador, 2025.

Todos avaliaram como positivas as metodologias utilizadas, apesar de existir, por parte de alguns alunos que desistiram, o reconhecimento de que as mesmas não se enquadravam nos seus interesses - “acho que é interessante, só que não propriamente para mim”¹⁶.

No geral, existiu dificuldade em desenvolver atividades problematizadoras: os alunos não mostraram abertura para escrever, outros não queriam intervir no decorrer das sessões, tinham dificuldades de concentração e as pesquisas eram feitas recorrendo quase sempre à Inteligência Artificial (IA). A dependência da IA “encapsula os traços essenciais que suportam e melhoram o processo de pensamento crítico” (Zhai et. al., 2024, p.25), em particular, a curiosidade para aprender e resolver problemas.

A preguiça cognitiva, segundo Diniz, Santiago e Ferreira da Costa (2024, p.620), é uma consequência da utilização excessiva da IA na elaboração de tarefas e tem um impacto negativo no desempenho escolar. A própria IA tem um impacto negativo, segundo Regis (2024, p. 67), na “Geração Z e Alpha”, que enfrentam “dificuldades de concentração pela maioria ser dependente da tecnologia”, podendo justificar também as dificuldades de concentração dos alunos nas atividades.

O diagnóstico da Atividade 1 evidenciou que tais dificuldades foram transversais a todos os alunos. Os resultados positivos revelaram-se residuais, conforme se apresenta no Quadro 3, não tendo qualquer aluno do 10º ano alcançado uma avaliação qualitativa superior a 3.

Contudo, existiu, por parte dos alunos que continuaram a frequentar o NCG, uma evolução muito positiva com as adaptações metodológicas adotadas na Atividade 2. Nos testemunhos recolhidos, muitos elementos fizeram referência à importância das aulas de campo e do contacto com a rua.

A envolvimento com o espaço e com a realidade vivida dos alunos acabou por beneficiar as suas capacidades críticas. As ligações às vivências pessoais simplificaram

¹⁶ Citação do Aluno C. Fonte: entrevistas realizadas pelo investigador, 2025.

o entendimento de alguns fenómenos e os contactos com o espaço e com outras pessoas, evidenciando-se uma evolução muito positiva dos alunos, em particular das Alunas O e H.

A conexão com a realidade e o trabalho de campo “como instrumento de observação” permitiram, nestes alunos, a partir da realidade e “das reflexões que ela enseja”, emergir a consciência de que “tudo é formado a partir da relação de interdependência entre os organismos” (Alencar, 2021, p.13).

Esta atividade permitiu que, à semelhança do que defende Freire, a educação fosse “uma forma de intervenção no mundo (...) de transformação da realidade, politicamente dada e socialmente condicionada” (Souza et al., 2021, p. 1725).

A importância da realidade do aluno e da integração do mesmo no processo educativo foi um ponto crucial para o desenvolvimento da atividade. Num testemunho particular, bell hooks¹⁷ afirma que o “sujeito passa a ver o seu desempenho escolar apenas como resultado de seu comportamento individual” (Hooks *apud* Pinto & Pasti, 2023, p. 57) e são excluídas “as vivências diversas experimentadas pelos estudantes” (Pinto & Pasti, 2024, p. 56).

Esta inclusão do aluno enquanto sujeito participante é excluída do método de educação bancária que serve para reproduzir as desigualdades e os vícios do económico e social vigente. Deste modo, somente “denunciando uma realidade vivida” é que é “possível projetar outra realidade desejável” (Souza et al., 2021, p. 1729) e expor a “prática neoliberal anti-humanista” (Freire, 2011, p. 111, *apud* Pinto & Pasti, 2023, p. 56). Só essas denúncias, através da educação crítica, podem tornar os alunos em cidadãos ativos e conscientes.

O NCG foi fundamental para estimular processos de consciencialização livre e democrático dentro do meio escolar. Por exemplo, a aluna H afirmou que se não existisse este espaço de debate e pensamento crítico não pensava em questões como a crise da habitação - “se não for no Núcleo eu não penso muito nisso”¹⁸. Já a Aluna O

¹⁷ Escrito em letras minúsculas, opção da Autora

¹⁸ Citação Aluna H. Fonte: entrevistas realizadas pelo investigador, 2025.

consolidou o seu pensamento e declarou que começou a pensar nos problemas sociais de maneira diferente e mais consciente - “comecei a pensar nas coisas de outras formas”¹⁹.

É possível concluir que, apesar do curto período para a realização das atividades pedagógicas, foi possível desenvolver o pensamento crítico e a consciência social de alguns alunos, através de diferentes abordagens. Importa salientar a eficácia do método de Educação Baseada em Problemas, que apresenta resultados positivos no que diz respeito ao pensamento crítico e ao reconhecimento do espaço. Por fim, é possível confirmar que, com as abordagens corretas e o tempo necessário, a área de competência do PASEO (2017) para o pensamento crítico é exequível “Pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, observando, analisando informação, experiências ou ideias, argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada” (p.24).

Numa análise geral dos resultados do NCG, considerando como positivos apenas os alunos que terminaram as atividades com algum tipo de evolução no que diz respeito ao pensamento crítico, e baseando-me nas Grelhas Gerais de Observação, no debate da Atividade 1 e nas entrevistas realizadas, 40% dos membros do grupo que iniciaram as atividades apresentaram resultados positivos ou muito positivos.

Conclusão

O Núcleo Crítico de Geografia (NCG) materializou-se como um espaço de democracia participativa e de construção coletiva de consciências críticas e transformadoras, ancorado teoricamente na pedagogia freireana que sustentou esta abordagem educativa. Esta base teórica impulsionou uma metodologia que denuncia um ensino bancário “elitista e desumanizante” (Leite, 2021, p. 26) e um modelo educativo punitivista “com ênfase na obediência à autoridade” (Kohlberg & Hersh, 1977, p. 53), propondo, em alternativa, práticas pedagógicas emancipatórias.

¹⁹ Citação Aluna O. Fonte: entrevistas realizadas pelo investigador, 2025.

Um dos princípios norteadores do NCG consistiu em explorar o potencial transformador da geografia crítica, que procura “não apenas interpretar o mundo, mas também mudá-lo por meio da fusão de teoria e ação política” (Blomley, 2008, p. 285). As atividades desenvolvidas concretizaram este propósito através da promoção da consciência e do pensamento crítico dos estudantes, valorizando “o domínio de um conhecimento poderoso” (Duarte et al., 2024, p. 17) e recorrendo a metodologias de reflexão, observação e discussão sobre fenómenos espaciais.

Em resposta à primeira questão orientadora - Como é que a participação no Núcleo Crítico de Geografia, enquanto prática de educação geográfica crítica, impacta o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, tal como previsto no PASEO? - verificou-se que o NCG contribuiu de forma clara para a formação de consciências críticas e autónomas. O potencial transformador da geografia crítica, enquanto abordagem política e de rutura paradigmática, revelou eficácia no desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes, ainda que tenham sido evidenciadas algumas limitações. A implementação de metodologias inovadoras de ensino enfrentou diversos obstáculos estruturais, como a resistência institucional a mudanças pedagógicas, enraizada em práticas escolares bancárias, o risco de abandono por parte dos alunos ao longo da investigação e constrangimentos burocráticos e administrativos que restringiram a flexibilidade necessária, visível, por exemplo, na dificuldade em realizar mais trabalhos de campo.

Em termos de atividades concretas, constatou-se que as mais eficazes para a promoção da reflexão crítica foram as de observação, análise e discussão coletivas, bem como a saída de campo. Ainda assim, o envolvimento contínuo dos estudantes mostrou-se desafiante, exigindo estratégias motivacionais constantes que nem sempre resultaram. A escassez de recursos temporais e materiais, agravada pelo carácter extracurricular da iniciativa, limitou, por vezes, a profundidade e qualidade das intervenções. Estas limitações reforçam a necessidade de mudanças sistémicas que transcendam projetos isolados e criem condições estruturais adequadas ao desenvolvimento do pensamento crítico.

Relativamente à segunda questão orientadora - De que forma a interação dos alunos com o meio (o espaço) influencia a consciencialização? - os resultados demonstraram que a aproximação às experiências vividas pelos alunos constitui uma via pedagógica fundamental para a formação de “cidadãos críticos de suas realidades vividas” (Pinto & Pasti, 2023, p. 63), capazes de reconhecer “as contradições e desigualdades que marcam essa quotidianidade” (*Idem*, p. 58). A interação direta com o espaço, através de práticas de observação e análise em contexto real, reforçou a ligação entre teoria e prática, permitindo aos alunos desenvolver uma consciência crítica enraizada nas suas vivências territoriais e sociais.

Apesar das adversidades identificadas, o NCG constituiu-se como uma ferramenta pedagógica significativa na promoção de consciências críticas e autónomas, contribuindo para o desenvolvimento de áreas de competência do PASEO que, de outra forma, permaneceriam insuficientemente trabalhadas. Este espaço de liberdade reflexiva e de problematização em contexto escolar assumiu particular relevância ao fomentar a capacidade de “desenvolver uma fé profunda e duradoura na luta pela superação das injustiças económicas, políticas e sociais” (Giroux, 1990, p. 176), aproximando-se de objetivos transformadores no campo educativo.

A investigação revelou igualmente dados preocupantes sobre a dependência generalizada dos alunos em relação à utilização acrítica de Inteligência Artificial nas atividades escolares, um fenómeno agravado pelas dificuldades de concentração amplamente observadas.

Os resultados obtidos sublinham, de forma inequívoca, a urgência de rever currículos, práticas pedagógicas e de criar espaços institucionais dedicados ao desenvolvimento do pensamento crítico nas escolas. Embora o PASEO defina este aspeto como central no perfil do aluno, a realidade mostra uma ausência de estímulos pedagógicos, curriculares e organizacionais que articulem eficazmente teoria e prática. Esta dissonância entre a retórica oficial e a prática educativa constitui um dos principais entraves à concretização de uma educação emancipatória.

A superação destes desafios exige mudanças estruturais que ultrapassem iniciativas pontuais, impondo um compromisso institucional com a criação de

condições sistêmicas propícias ao pensamento crítico. Só através de tais transformações será possível garantir a consciencialização efetiva dos estudantes, convertendo-os em sujeitos políticos conscientes e cidadãos ativamente participativos na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

O NCG, nas suas limitações e potencialidades, revelou-se um contributo significativo para este projeto educativo transformador, evidenciando que a mudança pedagógica, embora desafiante, é não apenas viável, mas imperativa para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

Referências Bibliográficas

Alencar, Gutemberg Farias de (2021). *Aula de campo em Geografia*. Porto Nacional: Universidade Federal do Tocantins (Trabalho de Conclusão de Curso - Licenciatura em Geografia).

Allende, Salvador (1973). Último discurso. *Esquerda.net*. Disponível em: <https://www.esquerda.net/dossier/ultimo-discurso-de-salvador-allende/87614>.

Almeida, Leandro, Gonçalves, Susana, Ramos do Ó, Jorge, Rebola, Fernando, Soares, Sandra, & Vieira, Flávia (2022). *Inovação pedagógica no ensino superior: Cenários e caminhos de transformação*. Lisboa: Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.

Amado, João (Coord.). (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Andrade Filho, Billy de Almeida, Ramos, Jonnatan da Silva, & Spitzner, Marcelo (2022, 7 de dezembro). *Projeto político pedagógico: Educação e consciência de classes*. Comunicação oral apresentada no VIII Congresso Nacional de Educação, GT 21 – Políticas Públicas de Educação.

Araújo Freire, Ana Maria. (Org.). (2017). *Pedagogia da Libertação em Paulo Freire* (2.^a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Barbosa, Inês, & Lopes, João Teixeira (2019). Descodificar as paredes da cidade: da crítica à gentrificação ao direito da habitação no Porto. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, XXXVIII, 6–29.

Bernstein, Basil (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.

Bertolini, Luca (2023). The next 30 years: Planning cities beyond mobility? *European Planning Studies*, 31(11), 2354–2367. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09654313.2023.2217855>

Blomley, Nicholas (2008). The spaces of critical geography. *Progress in Human Geography*, 32(2), 285–293. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0309132507084401>

Callai, Helena Copetti (2018). Educação geográfica para a formação cidadã. *Revista de Geografia Norte Grande*, 70, 9–30. Disponível em: <https://doi.org/10.4067/S0718-34022018000200009>

Camacho, Rodrigo Simão (2011). O ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Um caminho para compreender a realidade em que se vive. *Ensino de Geografia*, 2(3), 3–35. Disponível em: <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br>

Carr, Nicholas. (2010). *The shallows: What the Internet is doing to our brains* (1ª ed.). New York: W. W. Norton & Company. ISBN 978-0-393-07936-4

Carneiro, Maurício Barbosa (2018). O lugar no ensino de geografia: reflexões a partir de Paulo Freire e Milton Santos. *Revista Eletrônica da Graduação/Pós-Graduação em Educação, UFG/REJ*, 14(2), 1–18.

Clayton, John, Griffin, Paul, & Mowl, Graham (2024). Experiencing (dis)comforting pedagogies: Learning critical geography beyond the here and now. *Journal of Geography in Higher Education*, 48(2), 211–227. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03098265.2023.2198201>

Correia, Luís Grosso. (2009). A evolução demográfica da Freguesia do Bonfim da cidade do Porto na Época Contemporânea. *Revista da Faculdade de Letras – História, III Série*, 10, 181-196. Disponível em: <http://www.lettras.up.pt>

Coutinho, Clara Pereira, Sousa, António, Dias, Ana, Bessa, Fátima, & Ferreira, Marta João. (2009). Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355-388.

Diniz, Maria Helena, Santiago, Mariana Ribeiro, & Ferreira da Costa, Déborah R. Lambach (2024). Repercussão da democratização da inteligência artificial nos direitos da personalidade. *Revista Brasileira de Direitos e Garantias Fundamentais*, 10(4), 599–634.

Drago, Ana (2024). *A Cidade Democrática: Habitação e participação política no pós-25 de Abril*. Lisboa: Tinta-da-china.

Duarte, Duarte Nuno, Fernandes, Preciosa, & Correia, Luís Grosso. (2024). On democracy and social justice in educational contexts following Bernstein's proposal: A systematic literature review on pedagogic rights. *Pedagogy, Culture & Society*. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14681366.2024.2425316>

Esteves, Maria Helena (2011). A cidade como espaço de educação para a cidadania: um desafio para a Geografia escolar. In *Aportaciones de la Geografía en el aprendizaje a lo largo de la vida* (pp. 478–487). Murcia: Asociación de Geógrafos Españoles.

Eufrásio, Marcelo Alves Pereira (2019). As lentes de Gramsci sobre a conjuntura jurídico-política do Brasil. *Revista Jurídica Luso-Brasileira*, 5(3), 1197–1214.

Felizardo Silva, Luísa Maria Felizardo Fernandes da (2019). *Habitação Pública no Porto: Novos Desafios do Século XXI – Um caso de estudo* (Dissertação de mestrado). Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Fernandes Mendes, Mariana (2010). A obra Pedagogia da autonomia de Paulo Freire e a prática docente na Geografia: Contribuições para o pensamento geográfico. *GEOSABERES: Revista de Estudos Geoeducacionais*, 1(1), 27-36.

Freire, Paulo (1967). *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

Freire, Paulo (1981). *Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo (1991). *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez.

Freire, Paulo (1992). *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo (2013). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Giroux, Henry (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Piados.

Giroux, Henry (2017). Recordando o legado da pedagogia do oprimido. In A. M. A. Freire (Org.), *Pedagogia da libertação em Paulo Freire* (2.^a ed., pp. 36–39). São Paulo: Paz e Terra.

Goonewardena, Kanishka (2023). David Harvey, geography and Marxism. *Scottish Geographical Journal*, 139(3–4), 415–436. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14702541.2023.2260824>

Gonçalves, José Luís (2009). Aprender na e com a vida: A problematização da experiência como processo de consciencialização. *Cadernos de Pedagogia Social*, 3, 35–44.

Guo, Shuchen, Zheng, Yuanyuan, & Zhai, Xiaoming (2024). Artificial intelligence in education research during 2013–2023: A review based on bibliometric analysis. *Education and Information Technologies*, 29, 16387–16409.

Harvey, David (2008). The right to the city. *New Left Review*, 53, 23–40.

Harvey, David. (2012). Rebel cities: From the right to the city to the urban revolution. London/New York: Verso. ISBN 978-1-84467-882-2

Heimans, Stephen, Singh, Parlo, & Kwok, Henry (2022). Pedagogic rights, public education and democracy. *European Educational Research Journal*, 21(1), 71–82. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/14749041211011920>

Hodson, Michael, & Marvin, Simon (2017). Intensifying or transforming sustainable cities? Fragmented logics of urban environmentalism. *Local Environment*, 22(1). Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13549839.2017.1306498>

Klein, Niumar André, & Ahlert, Edson Moacir (2019). Aprendizagem baseada em problemas como metodologia ativa na educação profissional. *Revista Destaques Acadêmicos*, 11(4). Disponível em: <https://doi.org/10.22410/issn.2176-3070.v11i4a2019.2398>

Kohlberg, Lawrence (1978). Revisions in the theory and practice of moral development. *Ne Directions for Child and Adolescent Development*, 1978(2), 83–87. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/cd.23219780207>

Kohlberg, Lawrence, & Hersh, Richard H. (1977). Moral development: a review of the theory. *Theory Into Practice*, 16(2), 53–59. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00405847709542675>

Leite, Ivonaldo (2021). Perspectives in Sociology of Education: Basil Bernstein and Popular Education. *Asian Journal of Applied Sciences*, 9(1), 23–30.

Matias, Neyfsom Carlos Fernandes. (2015). Relações entre atividades extracurriculares, educação em tempo integral, desempenho escolar, clima familiar e satisfação de vida (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.

Mendes, Luís. (2017). Gentrificação turística em Lisboa: Neoliberalismo, financeirização e urbanismo austeritário em tempos de pós-crise capitalista 2008-2009. *Cadernos Metrópole*, 19(39), 479-512.

Morais, Luís, Silva, Rita, & Mendes, Luís. (2018). Direito à habitação em Portugal: Comentário crítico ao relatório apresentado às Nações Unidas 2017. *Revista Movimentos Sociais e Dinâmicas Espaciais*, 7(1), 229-243. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistamseu>

Nogueira, Valdir, & Carneiro, Sônia M. M. (2008). Educação geográfica e a consciência espacial-cidadã. *Contrapontos*, 8(1), 85-101. Retirado de Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/938/794>

Oliveira, Edna Araújo dos Santos de (2023). Conhecimento poderoso e inteligência artificial (IA): aliando didacticamente tecnologias para educabilidades. *Sisyphus Journal of Education*, 11(3), 31-45. <https://doi.org/10.25749/sis.29463>

Oliveira, Soraia (2024). Só se liberta quem se instrui: educação como formação política no Sindicato do Serviço Doméstico. *História. Revista da FLUP*, 14(2), 153-176. doi:10.21747/0871164X/hist14_2a8

Pinto, Flávia Silva & Pasti, André (2023). O lugar na construção de uma educação popular a partir de Milton Santos, Paulo Freire e bell hooks. *Estudos Geográficos*, 21(2), 54–65.

Disponível em: <https://pasti.art.br/wp-content/uploads/2024/04/2023-Artigo-Estudos-Geograficos-Flavia-Pasti.pdf>

Pitano, Sandro de Castro. (2017). A educação problematizadora de Paulo Freire, uma pedagogia do sujeito social. *Inter-Ação*, 42(1), 87-104. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ia.v42i1.43774>

Regis, Abilio Luiz. (2024). Inteligência Artificial Generativa e a influência nos processos cognitivos de estudantes de graduação da Geração Z e Alpha (Trabalho de conclusão de curso — Bacharelado em Sistemas de Informação). Universidade Estadual de Goiás, Anápolis. Disponível em: https://repositorio.ueg.br/jspui/bitstream/riueg/5863/2/ABILIO%20LUIZ%20REGIS_TC_C_SI.pdf

Rocha, Júlio Filipe Seixas da (2024). *A aplicação de metodologias ativas em sala de aula e o aumento da motivação dos alunos do Ensino Profissional* (Trabalho de Projeto de Mestrado não publicado). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, Portugal.

Rosa, Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos, & Schnetzler, Roseli Pacheco. (2003). A investigação-ação na formação continuada de professores de ciências. *Ciência & Educação*, 9(1), 27-39. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/Dks7MmfcDS3BXBCPGM9swgx>

Santos, Milton. (2000). *Por uma outra globalização: Do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record.

Santos, Milton (2004). *Por uma geografia nova: Da crítica da geografia a uma geografia crítica* (6. ed.). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. (Coleção Milton Santos; 2)

Silva, Luísa Maria Felizardo Fernandes da. (2019). *Habitação pública: Novos desafios do século XXI. A cidade do Porto como base de estudo* (Dissertação de mestrado). Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt>

Sousa, Maria José, & Baptista, Cristina Sales. (2011). Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios – Segundo Bolonha (5ª ed.). Lisboa: Pactor. ISBN 978-989-693-001-1

Tavolaro, Paula (2019). Pensamento crítico em sala de aula. *Boletim APAMVET*, 10(2), 14-17. Disponível em: <https://publicacoes.apamvet.com.br/PDFs/Artigos/88.pdf>

Weffort, F. C. (1967). Educação e política: Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade (pp. 1–26). In P. Freire, *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Young, Michael (2007). Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, 28(101), 1287-1302.

Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000400002

Young, Michael F. D. (2016). Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? *Cadernos de Pesquisa*, 46(159), 1-20. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000100018

Zhai, Chunpeng, Wibowo, Santoso, & Li, Lily D. (2024). The effects of over-reliance on AI dialogue systems on students' cognitive abilities: A systematic review. *Smart Learning Environments*, 11(1), 28. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00316-7>

Fontes

Constituição da República Portuguesa. (2021). Edição Especial – 2021. Diário da República, n.º 155 – I Série - A, de 12 de agosto de 2005. Lisboa: Assembleia da República – Divisão de Edições.

Direção-Geral de Formação Vocacional. (2007). Programa de Geografia: Cursos profissionais de nível secundário [Documento oficial]. Ministério da Educação.

Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação. (2021, 6 de julho). Despacho n.º 6605-A/2021 (N.º 129, 2.ª série, Diário da República, Parte C, p. 241-(2)).

Instituto Nacional de Estatística (INE). (2024). Estatísticas da construção e habitação – 2023. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística, IP.

Instituto Nacional de Estatística (INE). (2024). Estatísticas do ambiente – 2023. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística, IP.

Instituto Nacional de Estatística (INE). (2024). Estatísticas do rendimento ao nível local – 2022. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística, IP.

Instituto Nacional de Estatística (INE). (2024). Estatísticas dos transportes e comunicações – 2023. Lisboa: INE.

Instituto Nacional de Estatística (INE). (2025). Estatísticas de preços da habitação ao nível local – 1.º trimestre de 2025 [Em linha]. Lisboa: INE. Disponível em: <https://www.ine.pt>

Instituto Nacional de Estatística (INE). (2025). Remuneração bruta mensal média por trabalhador – março de 2025 [Em linha]. Lisboa: INE. Disponível em: <https://www.ine.pt>

Ministério da Educação. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória – Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (2018). Educação – Aprendizagens essenciais: Articulação com o perfil dos alunos – 10.º Ano | Geografia A. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (2018). Educação – Aprendizagens essenciais: Articulação com o perfil dos alunos – 11.º Ano | Geografia A. Lisboa: Ministério da Educação.

Anexos

Guião de Entrevista semiestruturada - Núcleo Crítico de Geografia

1. Motivações e Expectativas Iniciais

- O que te levou a inscreveres-te no Núcleo Crítico de Geografia?
- Quais foram as tuas expectativas iniciais?

2. Experiência Participativa

- Como avalias a abordagem utilizada para desenvolver o pensamento crítico nas aulas?
- Sentiste que o conteúdo era relevante para as tuas necessidades académicas ou pessoais?
- Houve algum tema específico que esperavas que fosse abordado e não foi?

3. Impacto do Carácter Extracurricular

- De que forma ser uma atividade extracurricular influenciou a tua participação e motivação?

4. Conceção de Pensamento Crítico

- O que é para ti o pensamento crítico?

5. Dificuldades e Desafios

- Existem algumas dificuldades para desenvolver análises críticas nas atividades?
- O que consideras mais desafiante no desenvolvimento do pensamento crítico?

6. Fontes de Informação e Metodologias

- Que fontes utilizas para fundamentar a tua opinião e como evoluiu essa utilização?
- Utilizas ferramentas de inteligência artificial para os teus trabalhos?
- De que forma o uso da inteligência artificial afetou a tua maneira de pesquisar e analisar informações geográficas?
- Achas que a inteligência artificial reduziu a tua necessidade de desenvolver o pensamento crítico?

7. Melhorias

	Externato Santa Clara	DP.
	Grelha de Observação	Data: 1
	Núcleo Crítico	Ano
Ano Letivo 2024/2025	TEMA EM DEBATE: Cidades Sustentáveis	Prof: Ana Sousa S

Observações gerais do grupo

No dia treze de janeiro do ano de dois mil e vinte e cinco, o Núcleo Crítico de Geografia reuniu em sessão de aprimoramento com quatro dos estudantes inscritos.

Esta sessão começou com a divisão dos alunos presentes em pares. De seguida foi pedido a cada um dos pares realizar uma pequena pesquisa para resolver alguns problemas da cidade do Porto em formato de “Caso de Estudo”. Os grupos foram constituídos pelos alunos H e O e outro pelos alunos J e N.

Os grupos começaram por pesquisar problemas urbanos na cidade do Porto. Os problemas assinalaram o tráfego automóvel intenso e a falta de transportes públicos como dos principais obstáculos à sustentabilidade.

O grupo dos alunos H e O, durante as suas pesquisas, depararam-se com problemas associados à crise da habitação. A partir de uma notícia que alertava para mais de nove mil famílias em lista de espera para a habitação social no Porto os alunos partindo das suas vivências começaram a relatar e a denunciar as suas condições de habitação e as dos seus familiares mais próximos que conhecem. Destes quatro alunos apenas um não vive num bairro de habitação social e por isso todos os outros reviram-se naquela notícia sobre famílias que necessitam de uma casa.

No decorrer desta sessão o “Estudo de Caso” passou para segundo plano e os alunos começaram a debater o direito à habitação e a pensar propostas para combater este problema. Foram desafiados pelo investigador a escrever as suas vivências através das condições habitacionais de cada um.

O investigador não tentou reatar o desafio planeado porque neste espaço o mais importante é partir do debate da cidade para atingir uma consciência de classe através da observação de fenómenos geográficos.

A sessão foi muito positiva.

Debate 24-01-25

Apresentação Moção A

ALUNO L: A sustentabilidade nas cidades não é apenas uma necessidade, mas sim uma responsabilidade urgente e que recai sobre os nossos ombros.

Enquanto cidadãos e futuros eleitores, as alterações climáticas já são uma realidade palpável e as cidades, enquanto centros de maior impacto ambiental, têm um papel primordial na inversão deste cenário.

E por isso é que defendemos esta moção com convicção e determinação.

Apresentação da Contra-moção

ALUNA I: A nossa equipa é constituída por metade turma T1, metade turma T2. A nossa equipa representa as questões à ideia de cidades sustentáveis como uma solução única para os desafios urbanos que enfrentámos.

Embora o conceito de sustentabilidade seja, à primeira vista, algo positivo, acreditamos que a sua aplicação prática em áreas urbanas pode ser mais complexa, até contraditória, em alguns casos. A nossa equipa defende que, muitas vezes, as iniciativas que chamamos sustentáveis podem gerar custos elevados, criar desigualdades sociais ou até prejudicar o meio ambiente em algumas circunstâncias. Acreditamos que o foco nas cidades sustentáveis pode desviar a atenção de outras soluções mais eficazes, como o fortalecimento das infraestruturas e requalificação urbana.

Ao invés de construir novas infraestruturas sustentáveis, devíamos investir na renovação e adaptação das cidades existentes, aproveitando assim melhor os recursos já existentes disponíveis e evitando o desperdício de espaço e materiais.

Ao longo deste debate vamos investigar a procura contínua para o modelo de cidade perfeita. Pode, na realidade, apresentar uma ameaça para o desenvolvimento desequilibrado e à qualidade de vida de muitos cidadãos.

Transcrições das reflexões críticas - reflexões primárias.

Aluno E- 22.11.2024

Os carros elétricos serão o futuro de uma mobilidade urbana sustentável?

Na minha opinião, não. Os carros elétricos gastam muita energia, mais do que devia e isso não é benéfico, até porque carros elétricos têm a bateria do carro baixa (?) e sempre têm de trocar quando o carro não pegue. Eles têm no máximo uma autonomia de 200km, ou seja, se quiserem fazer uma viagem do Porto ao Algarve por exemplo, teriam de parar umas 3 vezes, isso não é sustentável nem benéfico para ninguém, as pessoas perderiam tempo desnecessário, o mais certo ou melhor seria comprarem um carro a gasolina ou a gasóleo é mais sustentável, melhor e mais verídico (?) para todos. Na minha opinião a criação de carros elétricos foi mal pensado, ok é algo novo, mas que não dá muito jeito para andarmos (?) no dia a dia, porém eu acho que os carros elétricos ganham num ponto num aspeto que é a velocidade e os cavalos que têm, têm uma qualidade absurda, andam demasiado rápido.

Aluno A – 15.11.2024

Mitigação das alterações climáticas:

A luta contra as alterações climáticas é uma prioridade europeia.

Aquecimento global:

- As temperaturas médias globais aumentaram significativamente desde a revolução industrial;
- A última década (2013 a 2023) foi a mais quente de que há registo;
- De acordo com os dados do serviço Copernicus, 2023 foi o ano mais quente.

Causas das alterações climáticas:

- Emissões de gases de efeito estufa;
- Desflorestação;
- Agricultura intensiva;

Moção A – Cidades Sustentáveis

As cidades estão na base do combate às alterações climáticas e por isso exigimos mudanças radicais no funcionamento das estruturas urbanas e de todos os domínios direta e indiretamente associados aos estilos de vida contemporâneos.

Assumimos, por isso, que **as cidades devem priorizar a sustentabilidade ambiental em detrimento do crescimento económico** para salvaguardar o bem-estar social e ambiental das populações e das gerações futuras.

Para tal, propomos a esta Assembleia que delibere as seguintes propostas:

1. Limitar a expansão urbana impedindo a construção em áreas verdes e, em contrapartida, incentivar a reabilitação de edifícios devolutos e direcioná-los para habitação;
2. Transformação de 50% dos espaços das cidades em áreas verdes e direcionadas somente para mobilidade suave e pedonal (exemplo: super-quarteirões, Barcelona);
3. Criação de comunidades de energia verde nos bairros para garantir a autossuficiência energética da cidade;
4. Proibição de carros movidos a combustíveis fósseis circularem na cidade até 2030 e correspondente aumento dos transportes coletivos públicos;
5. Promoção do comércio de proximidade e reduzindo distâncias a serviços de primeira de necessidade para diminuir deslocações com automóvel individual (cidades compactas);
6. Privilegiar a semana de trabalho de 4 dias de forma a reduzir impactos ambientais relacionados com os movimentos pendulares;
7. Integrar sistemas de produção de alimentos verticais nas cidades para diminuir a pegada carbónica associada à produção de alimentos (exemplo: Países Baixos).

[illegible]

Aluna H - Atividade 2

[Aluna sobre condições de vida, decidiu iniciar sem questões apenas a analisar resultados das entrevistas e baseando-se nas suas condições de vida e da realidade que conhece]

Porque você tem que pagar a luz, a internet e isso, mesmo assim. Mas 400€ a renda é muito bom. Agora, 400€ por um quarto, que é só uma cama e uma mesinha cabeceira, e uma casa de banho que é compartilhada ainda por cima, é muito caro, é muito dinheiro, professor.

- Achas que este tema é relevante, é importante?

É relevante, muito, demasiado até. E acho que era um tema que devia ser muito mais falado, nos programas de escola e tudo, o que não é. Também falam coisas importantes, e há coisas que também não deviam falar tanto, e falam. Mas acho que era um tema que devia ser muito puxado também, para ir falar à Câmara Municipal, as coisas todas, porque há medidas que têm de ser tomadas. Porque isto está muito grave. **Porque das 19 pessoas que fizemos, 21, na parte delas, queixaram-se das condições da casa.**

Queixaram-se dos rendimentos, que não é suficiente. Ok, uma coisa boa é que têm uma boa acessibilidade, mas, sem ser isso, é tudo negativo. Porque não há bons salários, não há boa condição, as rendas são muito altas, os salários são muito baixos, e as condições da casa são horríveis.

- Como é que tu avalias, então, estes resultados, numa análise geral? Achas o problema na cidade do Porto, é um problema, efetivamente?

Isto é um problema. É realmente um problema. E devia ser um problema em que devia ser resolvido.

Vamos supor que uma pessoa sai da casa de uma Câmara, fica aquela casa livre, certo? Em vez de ficar um ou mais anos, um ano ou mais parada, não, pega e faz umas obras boas, tratam bem das canalizações, pensam na humidade. Têm que pensar sempre pelos pontos, porque é, como é que vai ficar a canalização, como é que vai ficar a humidade, como é que fica em questão de...

- Isso relativamente a quê?

Aluna O - Atividade 2

- Primeiro, queria perguntar se achas que este tema da habitação é importante e pertinente atualmente.

Eu tenho que dizer o porquê?

- Sim.

Sim, eu acho que é importante, não é? Porque há pessoas que não têm tantas condições, tipo, habitacionais e essas coisas, e acho que é importante falarmos sobre esta ação para saber o que é que podemos melhorar na cidade de Porto.

- E o que é que aprendeste?

O que é que eu aprendi com este tema? Sim, com este tema, com este estudo. Aprendi que Porto pode ter e pode não ter áreas boas de localização.

E que há pessoas que não têm tantas possibilidades para pagar as rendas. Porque elas são altas. E mais, o que era a pergunta?

- O que é que tu aprendeste? Quais são os resultados disto? Porquê achas que isto é importante?

Porque é importante, porque não tendo tantas condições na sua habitação pode também originar os problemas, tipo, respiratórios, essas coisas todas.

E pronto, às vezes os preços das rendas são bastante elevados para as condições que há nas habitações.

- E como é que avalias, no geral, a opinião das pessoas, os resultados deste tema?

Tenho que dizer a minha opinião em relação à opinião dos outros?

- O que é que achas que se deve isto, por exemplo?

As rendas são baixas, então não dá. Não, as rendas não, os salários são baixos.

- E que soluções é que tu encontrarias para isso?

Fazerem mais casas, tipo, da forma social, essas coisas. Poderiam aumentar os salários também, porque as coisas ainda estão um bocadinho caras. E há bastante casas, é devolutas, não é?

- Exatamente.

Então acho que poderiam usar essas casas para construir outras para outras pessoas irem para lá habitar.

Aluno N - Atividade 2

- Do que aprendeste, porquê este tema pode ser pertinente e importante, na tua opinião?

Acho que é importante porque, assim, nós temos uma visão da cidade do Porto maior do que as pessoas não têm grandes condições. Há muitas pessoas que pagam pela sua habitação mais de 500 euros por mês e que recebem valores inferiores a 1500, o que faz com que elas não tenham uma boa qualidade de vida.

Também temos uma visão de que as pessoas vivem em uma boa localização, que têm boas acessibilidades e que a cidade do Porto, a maioria das pessoas diz que a cidade do Porto tem um problema de habitação e eu concordo com isso, porque a maioria, nós de fora até vimos que a cidade do Porto não é assim lá muito bem construída, não é? É uma cidade muito antiga e tem problemas de habitação.

- E o que é que te preocupa?

A mim não me preocupa assim tanto.

- Mas sabes que um dia vais ser adulto e vais ter de pagar uma casa, não te preocupa isso?

Essa é a parte que me preocupa. Não estou a pensar nisso agora, mas preocupa a parte de os salários não chegarem para pagar a casa.

- E como é que achas que poderemos resolver este problema?

Na parte dos salários, pá, não sei.

- E como é que tu fazes esta avaliação?

A partir deste gráfico feito por nós, nós vemos que as pessoas que nós entrevistámos, 62% delas dizem que o turismo veio a melhorar a cidade do Porto. E acho que essa parte é positiva, porque assim, essa cidade do Porto pode até ter umas construções boas na parte da cidade e fazer com que as pessoas tenham uma boa habitação melhor.

- E como é que pensas que poderiam resolver este problema da habitação?

O aumento dos salários, mais casas.

Caso de Estudo



Cidade do Porto



Aproximam-se as **Eleições Autárquicas de 2025**, e os políticos da cidade do Porto começam a agitar-se com propostas e acusações sobre o que falta fazer na cidade.

Um **grupo de especialistas** reúne-se, a pedido dos portuenses, para desenvolver um **estudo** sobre os **problemas da cidade** e as **soluções** existentes para esses problemas.



Caso de Estudo: cidade do Porto



Para **desenvolver um programa político** que realmente respondesse às necessidades dos portuenses e das pessoas que trabalham na cidade do Porto, o grupo de especialistas utilizou como base alguns **bons exemplos de toda a Europa**, bem como os **ODS da ONU**, para traçar um futuro mais justo para a cidade.



Desafios

1. Levantamento sobre problemas urbanos
2. Desenvolver propostas para resolver esses problemas
3. Justificar as propostas

Caso de Estudo: cidade do Porto



Por fim, terão de **defender as vossas propostas** perante **o presidente da Câmara** para que as mesmas sejam implementadas na cidade.

O presidente da Câmara irá escolher as melhores propostas.

Desafios

1. Levantamento sobre problemas urbanos
2. Desenvolver propostas para resolver esses problemas
3. Justificar as propostas

Caso de Estudo: cidade do Porto

Desenvolve pelo menos 4 propostas para diferentes temas!



A equipa vencedora vence um prémio



Desafios

1. Levantamento sobre problemas urbanos
2. Desenvolver propostas para resolver esses problemas
3. Justificar as propostas

	Externato Santa Clara	DP.005/1
	Materiais didáticos	Data:
	Núcleo Crítico de Geografia	Ano:
Ano Letivo 2024/2025	TEMA 1 - Cidades Sustentáveis	Turma:
Nome:		Prof:
Nº:		Nota:



Fonte: BCSD Portugal. (n.d.). Cidades e Comunidades Sustentáveis. Recuperado em 8 de novembro de 2024, de [link] <https://ods.pt/objectivos/11-cidades-e-comunidades-sustentaveis/> (ONU)

DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Desenvolvimento sustentável: quase uma década depois, nenhum dos objectivos está a caminho de ser alcançado

Apenas cerca de 16% das metas dos Objectivos de Desenvolvimento Sustentável estão a progredir. Portugal avançou no combate à pobreza, igualdade de género, energia e cidades sustentáveis.

Aline Fior
16 de Junho de 2024, 22:08

Fonte: Fior, A. (2024). Desenvolvimento sustentável: quase uma década depois, nenhum dos objectivos está a caminho de ser alcançado. Público. [link] <https://www.publico.pt/2024/06/16/azul/noticia/desenvolvimento-sustentavel-quase-decada-objectivos-caminho-alcancado-2094163>

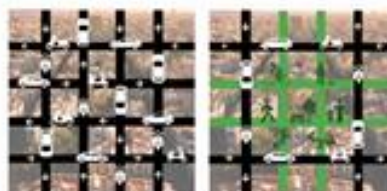


	Externato Santa Clara	DP.005/1
	Materiais didáticos	Data:
	Núcleo Crítico de Geografia	Ano:
Ano letivo 2024/2025	TEMA 1 - Cidades Sustentáveis	Turma:
Nome:		Prof:
Nº:		Nota:

Cidade compacta | densa



a) low traffic neighbourhood, London



b) Superblock, Barcelona



c) 15-minute city, Paris



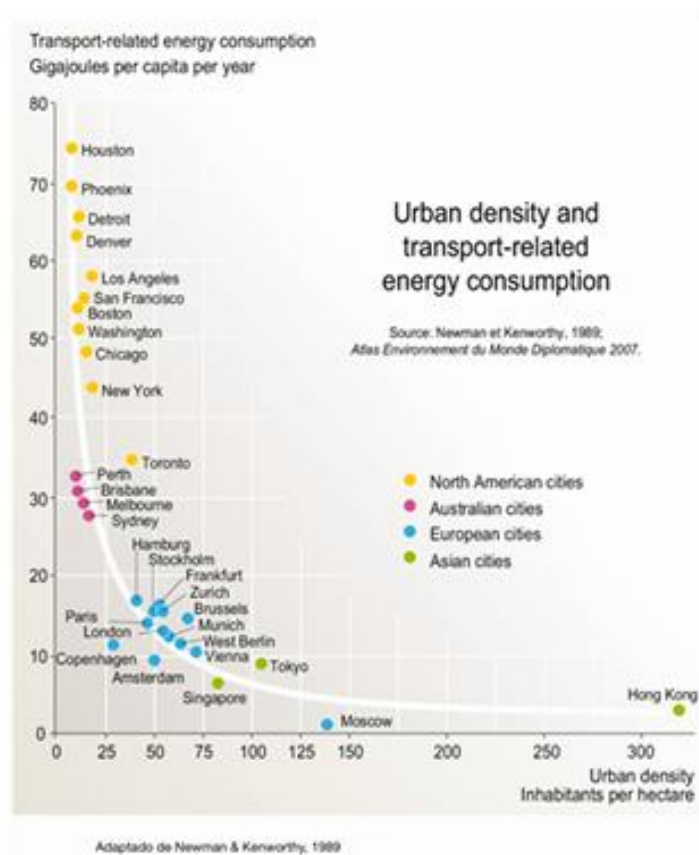
d) Car free Vauban, Freiburg, Germany

financiado por:



	Externato Santa Clara	DP.005/1
	Materiais didáticos	Date:
	Núcleo Crítico de Geografia	Ano:
Ano letivo 2024/2025	TEMA 1 - Cidades Sustentáveis	Turma:
Nome:		Prof:
Nº:		Nota:

Cidade compacta | densa



financiado por



	Externato Santa Clara	DP.005/1
	Materiais didáticos	Data:
	Núcleo Crítico de Geografia	Ano:
Ano Letivo 2024/2025	TEMA 1 - Cidades Sustentáveis	Turma:
Nome:		Prof:
Nº:		Nota:

Questões problematizadoras

1. O que são cidades sustentáveis?
2. Como podem as cidades ser sustentáveis?
3. Serão as cidades sustentáveis o futuro do combate às Alterações Climáticas?
4. Os carros elétricos serão o futuro de uma mobilidade urbana sustentável?
5. Podem as cidades sustentáveis ser socialmente justas?

Conceitos importantes a explorar

- Cidades Sustentáveis
- Cidades dos 15 minutos
- Mitigação das Alterações Climáticas
- Ordenamento do Território
- Impactes ambientais
- Justiça ambiental
- Mobilidade sustentável
- Mobilidade inter e intra-urbana.

Algumas fontes

- Bases de dados estatísticos credíveis (Instituto Nacional de Estatística; EuroStat; Pordata).
- Órgãos de com jornalismo credível (Jornal Público, Semanário Expresso, RTP, etc)

Colaboração por:



22.11.2024

Cidade Sustentável:

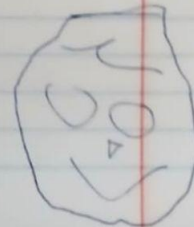
Uma cidade sustentável é uma cidade projetada considerando os impactos socioambientais.

Estudo de Alessandra Castro Martins:

Como tornar as cidades sustentáveis - Pensar em cidades construídas em madeira é imaginar um futuro onde as áreas urbanas invertam a tendência das alterações climáticas.

Com a intensificação das alterações climáticas, ganha força uma nova visão para as cidades:

transformá-las em espaços que, em vez de aumentarem as emissões, ajudam a reduzi-las. Este futuro aponta na madeira como material de construção central, aproveitando a sua capacidade única de sequestrar e armazenar CO_2 - uma solução natural, renovável e eficaz. As cidades verdes são espaços urbanos resilientes, autossuficientes e sustentáveis que investem na melhoria da qualidade de vida da população.



	Externato Santa Clara	DP.005/1
	Observações críticas	Data:
	Núcleo Crítico de Geografia	Ano:
Ano Letivo 2024/2025	TEMA 1 - Cidades Sustentáveis	Turma:
Nome:		Prof:
Nº:		Nota:

Redige uma opinião crítica e fundamentada pelas fontes.

Sim, a meu ver as cidades sustentáveis podem fazer parte do futuro do combate às alterações climáticas, devido à ~~inter~~ ~~alg~~ ~~mesmas~~ ~~serem~~ ~~alg~~ ~~que~~ ~~preleta~~ ~~acabar~~ ~~com~~ ~~os~~ ~~impactos~~ ~~sociocombientais~~ e dando o exemplo da poluição, penso que seria algo que diminuiria rapidamente. Enquanto aos carros elétricos, considero-os o futuro de uma mobilidade Urbana Sustentável, pois os mesmos além de menos dinheiro em abastecimentos, algo que acho que pode cativar as pessoas a usarem mais carros elétricos, os mesmos poluem menos e isso é muito importante. Enquanto às cidades sustentáveis tem também justiça, eu diria que sim, pois ~~além da sustentabilidade~~ além do meio ambiente, ~~e também~~ ~~também~~ a sustentabilidade envolve também o bem estar social e económico e então quando uma cidade é transformada em sustentável, tende a oferecer equidade social e oportunidades iguais a toda a gente.

Colaborado por:



	Externato Santa Clara	DP.005/1
	Observações críticas	Data:
	Núcleo Crítico de Geografia	Ano:
Ano Letivo 2024/2025	TEMA 1 - Cidades Sustentáveis	Turma: T2
Nome: _____ Nº: _____		Prof: _____ Nota: _____

Redige uma opinião crítica e fundamentada pelas fontes.

Cidades sustentáveis são aquelas que alinham as suas atividades de vida, produção e consumo com base em uma abordagem entre os aspectos económicos e ambientais, em vez de promover um crescimento e consumo desordenados, adotaram políticas públicas e ações de impacto positivamente a sustentabilidade.

As cidades são sustentáveis quando têm o melhor planeamento urbano, promoção de meios de transporte de baixa emissão e condições de uso. As cidades sustentáveis são aquelas que procuram o desenvolvimento urbano integrado, considerando os aspectos económicos, sociais e ambientais. Uma cidade sustentável é aquela que oferece uma vida de qualidade a todos os habitantes. Os carros elétricos nas últimas anos emergiram-se como uma das soluções mais promissoras para alcançar uma cidade mais sustentável. Ofereceu uma alternativa ecológica, como a redução nos veículos, a combustão.

Colaborado por



Habitação.

Hoje em dia muitos das pessoas escolhem viver em bairros sociais, pois além de ter em várias localidades é mais barato, ou seja, vale a pena. No meu caso eu moro em um bairro social desde que me entenda por gente, mas, viver lá tem sempre a sua vantagem. Existem muitas casas habitadas com condições horríveis, como a humidade, muitos casas sofrem de extrema humidade, tem também a má canalização das águas. A minha vizinha de cima tem uma casa com vários problemas, tem o teto cheio de humidade, a má canalização ~~de~~ e os defeitos que o antigo morador deixou e os trabalhadores de construção não afetaram.

Existem muitas casas da câmara que estão vazias, sendo que podem ser habitadas e só não são por não fazerem os donos lá. Tem muita falta de trabalhadores para ir fazer os donos, o que se torna um fator em que a câmara devia melhorar. A câmara só não contrata mais trabalhadores, pois não quer pagar o salário a mais ninguém, ou seja, não investe em coisas necessárias para a população. Essas casas "abandonadas" acabam por fazer falta a muita gente, principalmente aos moradores de rua ou até para quem mora em casas alugadas. Porque o preço das casas aumenta muito e muita gente tem optado por ir para as de bairro social. Muitos dos moradores de rua só não têm condições financeiras boas para conseguir pagar uma renda de uma casa de bairro porque não têm trabalho e os trabalhos disponíveis não os acatam pelo aspecto. O que causa a falta de trabalhadores, porque quem tem "aspecto" não quer trabalhar.

Na minha opinião, eu acho que a câmara devia contratar mais trabalhadores, para conseguirem dar abrigo a mais gente, como também devem melhorar as casas, para não ter problemas de más condições habitacionais.

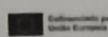
	Externato Santa Clara	DP.005/1
	Observações críticas	Data:
	Núcleo Crítico de Geografia	Ano:
Ano Letivo 2024/2025	TEMA 1 - Cidades Sustentáveis	Turma:
Nome Nº:		Prof:
		Nota:

Redige uma opinião crítica e fundamentada pelas fontes.

não, e em ao mesmo tempo, pois existem cidades
 que não boas pro o meio ambiente de diversas formas
 como por exemplo construir parques verdes. E por
 outro lado existem cidades que produzem demasiado
 gases poluentes pro o meio ambiente o que faz
 com que a alteração climática aumente, ou
 seja, com o futuro com a alteração climática
 pois tentam melhorar o meio ambiente e por
 com a alteração climática, com novos recursos

o que eu quis no texto um problema do terreno por exemplo
 por exemplo os pontos 3, 4, 5

Financiado por



22.11.

④ Os carros elétricos serão o futuro de uma mobilidade urbana sustentável?

No mundo chinês não, os carros elétricos gastam muita energia, mais do que álcool e isso não é benéfico, até porque o carro elétrico tem a bateria do carro baixa e sempre tem de trocar quando o carro não pode. Eles têm no máximo uma autonomia de 200 km ou seja, se quisessem chegar uma cidade do Porto ao Alentejo por exemplo, teriam de parar umas 3 vezes, isso não é sustentável nem benéfico para ninguém, as pessoas perderiam tempo desnecessário, o mais "certo" ou melhor seria comparar um carro a gasolina ou a gás. Dependendo do dinheiro que gastamos, um carro a gasolina ou gás é mais sustentável, melhor e mais barato para todos. No mundo chinês a criação dos carros elétricos foi mal pensada, ok é algo mais mas que não dá muito jeito para dar uso no dia a dia, porém eu acho que o carro elétrico ganhou um ponto num aspeto que é a velocidade e os carros que têm, têm uma qualidade absurda, e não são demasiado rápidos.

• Folhas de den. chinês de colúmbio

Inquérito - Condições habitacionais na cidade do Porto.

Este inquérito está a ser realizado no âmbito do Núcleo Crítico de Geografia, do Ext. de Santa Clara.

O objetivo passa por reunir dados sobre as condições habitacionais para podermos formular melhores propostas e reivindicações para apresentar à Câmara Municipal do Porto.

** Indica uma pergunta obrigatória*

1. Onde mora? (Ex. Freguesia) *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ UF Aldoar, Foz do Douro e Nevogilde
- ☐ UF Centro Histórico
- ☐ UF Lordelo do Ouro e Massarelos
- ☐ Bonfim
- ☐ Campanhã
- ☐ Paranhos
- ☐ Ramalde

2. **Idade. ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 0 - 15 anos
- ☐ 16 - 24 anos
- ☐ 25 - 30 anos
- ☐ 31 - 40 anos
- ☐ 41 - 50 anos
- ☐ 51 - 60 anos
- ☐ 61 - 70 anos
- ☐ mais 70 anos

3. **Género. ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Masculino
- ☐ Feminino
- ☐ Opção 3

4. **Tipologia de habitação. ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ T1
- ☐ T2
- ☐ T3
- ☐ T4 ou mais

5. **Casa própria ou arrendada? ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Casa própria
- ☐ Casa arrendada
- ☐ Habitação social

6. **Há quanto tempo mora na casa atual? ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ menos de 1 anos
- ☐ 1 - 2 anos
- ☐ 3 - 4 anos
- ☐ 5 ou mais anos

7. **Por quantas pessoas é composto o seu agregado familiar? (incluindo o próprio inquirido) ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1 pessoa
- ☐ 2 pessoas
- ☐ 3 pessoas
- ☐ 4 pessoas
- ☐ 5 a mais pessoas

8. Quanto paga de renda/crédito à habitação? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 0€ a 20€
- ☐ 21€ a 50€
- ☐ 51€ a 100€
- ☐ 101€ a 200€
- ☐ 201€ a 300€
- ☐ 301€ a 400€
- ☐ 401€ a 500€
- ☐ 501€ a 600€
- ☐ 601€ a 700€
- ☐ 701€ a 800€
- ☐ 801€ a 900€
- ☐ 901€ a 1000€
- ☐ mais de 1000€
- ☐ não quer responder

9. Condição laboral. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Trabalhador por conta de outrem
- ☐ Trabalhador por conta própria
- ☐ Desempregado
- ☐ Reformado
- ☐ Estudante

10. Rendimentos. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ menos 870€/mês
- ☐ 870€/mês a 1000€/mês
- ☐ 1001€/mês a 1500€/mês
- ☐ mais de 1500€/mês
- ☐ Sem rendimentos.

Avalie a sua condição habitacional

Avalie as seguintes afirmações de 1 a 5, sendo que 1 é "discordo totalmente" e 5 é "concordo totalmente".

11. As minhas condições habitacionais são boas. *

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

12. A área onde se localiza a minha casa é boa (ex: serviços, lazer e qualidade de vida). *

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

13. A área onde se localiza a minha casa tem boas acessibilidades (qualidade dos transportes coletivos). *

14. O meu salário é suficiente para pagar a renda da casa e ter qualidade de vida. *

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

15. A cidade do Porto **não** tem um problema de habitação. *

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

16. O turismo foi bom para a cidade do Porto. *

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐