

2º CICLO DE ESTUDOS

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

Sonhar a cidade, viver a cidade: Uma viagem Geográfica com jovens Alunos

Filipa Manuela Santos Franco

F

2026



Filipa Manuela Santos Franco

Sonhar a cidade, viver a cidade: Uma viagem geográfica com jovens alunos

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientada pela Professora Doutora Gabriela Lima.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2026

Ao meu avô, que já não pôde ver esta etapa concluída, mas que levo comigo em cada conquista, com amor e saudade.

Sumário

Declaração de honra / <i>Declaration of Honour</i>	7
Agradecimentos	8
Resumo.....	10
Abstract	11
Índice de Figuras	12
Índice de Tabelas.....	13
Glossário.....	14
Lista de abreviaturas e siglas.....	16
Introdução.....	17
1.Enquadramento conceptual.....	20
1.1. O Conceito de cidade.....	20
1.2. Urbanismo e organização do espaço urbano	22
1.2.1. O conceito de Urbanismo	22
1.2.2. Forma Urbana e Função Urbana.....	24
1.2.3. Ordenamento do território e planeamento sustentável.....	26
1.2.4. Problemas e desafios da organização urbana contemporânea.....	28
1.3. A cidade ideal e a cidade real	31
1.3.1. A cidade ideal como construção conceptual e projetiva.....	33
1.3.2. A cidade real como espaço vivido, desigual e complexo.....	35
1.3.3. Entre a imaginação e a experiência, a tensão entre cidade ideal e cidade real.....	37
1.3.4. A cidade ideal e a cidade real no ensino da Geografia	39
1.4. A cidade no ensino da Geografia.....	40
1.4.1. A centralidade do tema cidade no currículo de Geografia.....	40
1.4.2. A cidade como espaço vivido e objeto de aprendizagem	42
1.4.3. A cidade, o PASEO e o desenvolvimento de competências.....	43
1.4.4. A presença da cidade nos manuais escolares de Geografia	44
2.Contexto e metodologia.....	46
2.1. Caracterização da escola	46
2.1.1. Enquadramento institucional e localização	46
2.1.2. Ambiente escolar e recursos educativos	47

2.2. Caracterização das turmas	48
2.3. Metodologia da investigação	50
2.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	51
2.5. Procedimentos.....	52
2.6. Tratamento e análise dos dados	53
2.7. Considerações éticas	54
3.Diagnóstico e intervenção.....	55
3.1. Perceções sobre a cidade real e a cidade ideal no 8.º ano	55
3.1.1. Avaliação da cidade real por categorias	55
3.1.2. Aspetos negativos da cidade real	56
3.1.3. Aspetos mais valorizados na cidade ideal	57
3.2. Perceções sobre a cidade real e a cidade ideal no 11.º ano	58
3.2.1. Aspetos negativos da cidade real	58
3.2.2. Área mais urgente de intervenção	59
3.2.3. Distância entre cidade real e cidade ideal	60
3.3. Comparação entre os dois níveis de ensino	61
3.3.1. Comparação dos principais critérios da cidade ideal	61
3.3.2. Comparação dos principais problemas da cidade real	62
3.3.3. Comparação da distância entre cidade real e cidade ideal	63
3.4. A intervenção pedagógica: descrição e principais evidências.....	64
3.4.1. Resultados da atividade no 8.º ano	64
3.4.2. Resultados da atividade no 11.º ano	66
3.4.3. Contributo das grelhas de observação	68
3.5. Síntese dos resultados do diagnóstico e da intervenção	68
4.Análise e discussão.....	71
4.1. Diferenças nas representações da cidade em diferentes níveis de escolaridade	71
4.2. Desenvolvimento do pensamento geográfico e crítico.....	73
4.3. Implicações para o ensino da Geografia	76
Considerações Finais	79
Referências Bibliográficas	82
Anexo I - Inquéritos do 8.º ano	84
Anexo II - Inquérito do 11.º ano	89
Anexo III - Fichas de atividade do 8.º ano	94

Anexo IV -Grelhas de observação do 8.º ano	108
Anexo V - Fichas de atividade do 11.º ano	111
Anexo VI - Grelhas de observação do 11.º ano.....	120

Declaração de honra / Declaration of Honour

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado 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 referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Declaro, ainda, que não utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para realização de parte(s) do presente tese/dissertação/relatório.

Porto, 2026

Filipa Manuela Santos Franco

Agradecimentos

A conclusão deste mestrado representa mais do que o fim de uma etapa académica. Representa a concretização de um objetivo muito pessoal, construído com esforço, persistência e com o apoio de pessoas fundamentais ao longo deste percurso.

Embora o estágio tenha sido, em muitos momentos, uma experiência particularmente exigente e emocionalmente difícil, foi também parte do caminho que me permitiu crescer, aprender e aproximar-me do meu objetivo maior, concluir o mestrado e tornar-me a melhor professora que puder ser. Nem sempre foi fácil, mas foi esse desafio que também reforçou a minha vontade de seguir a área do ensino com seriedade, compromisso e dedicação.

Aos meus pais, irmão e cunhada, deixo o meu mais profundo agradecimento por todo o apoio, por acreditarem sempre em mim e por me terem permitido seguir o meu sonho de ser professora. Ser a primeira pessoa da família a ingressar no ensino superior torna esta conquista ainda mais significativa, e sei que nada disto teria sido possível sem o vosso incentivo, esforço e confiança.

Ao Rui, por estar sempre ao meu lado, por me ouvir nos momentos de desabafo, por me apoiar incondicionalmente e por nunca me deixar desistir, mesmo nos dias em que tudo parecia demasiado difícil. Obrigada por seres o meu porto seguro, o meu ombro amigo e uma presença constante em todo este percurso.

À minha sogra, agradeço a forma carinhosa como sempre me acolheu, as palavras amigas, os conselhos sinceros e o carinho com que sempre me tratou, como se fosse filha. O seu apoio teve, sem dúvida, um significado muito especial.

À minha orientadora, agradeço profundamente toda a disponibilidade, apoio e acompanhamento ao longo deste processo. Obrigada pelas palavras de carinho, pelos reforços positivos e pela ajuda constante, que foram essenciais não só para o desenvolvimento desta investigação, mas também para a minha confiança ao longo do percurso.

À Daniela Martins e à Maria Martins, minhas colegas de estágio, deixo um agradecimento muito sentido. Sem vocês, esta experiência não teria sido a mesma.

Entre dificuldades, cansaço e momentos em que a vontade de desistir foi real, conseguimos unir forças, apoiar-nos mutuamente e concluir esta etapa com sucesso. Levo comigo a certeza de que a partilha tornou este caminho mais leve e mais possível.

Aos alunos do 8.º F, 11.º G e 11.º H, deixo também o meu agradecimento. Obrigada pela cooperação, pelo apoio, pela forma como participaram nas atividades e pela disponibilidade demonstrada ao longo do estágio e da investigação. O vosso contributo foi fundamental e tornou esta experiência mais significativa.

A todos os que, de alguma forma, contribuíram para que este percurso fosse possível, o meu sincero obrigada.

Resumo

O presente relatório centra-se na análise das representações da cidade real e da cidade ideal construídas por alunos do 8.º e do 11.º ano, procurando compreender de que modo essas representações refletem diferentes formas de vivência, aprendizagem geográfica e desenvolvimento do pensamento crítico. Partindo da ideia de que a cidade constitui simultaneamente um conteúdo curricular e um espaço vivido, a investigação procurou articular experiência quotidiana, conhecimento geográfico e imaginação espacial. Do ponto de vista metodológico, o estudo assenta numa abordagem qualitativa, com características de investigação-ação, recorrendo a questionários, fichas de atividade, mapas mentais e grelhas de observação. A recolha de dados decorreu em contexto escolar, envolvendo uma turma do 8.º ano e uma turma do 11.º ano, com o objetivo de comparar a forma como os alunos percebem a cidade onde vivem e projetam a cidade que gostariam de habitar. Os resultados mostram que, embora existam preocupações comuns aos dois níveis de ensino, como o trânsito, a segurança e a qualidade do espaço urbano, as leituras construídas não são idênticas. No 8.º ano, predomina uma percepção mais próxima do quotidiano, centrada em elementos visíveis e diretamente experienciados. No 11.º ano, observa-se uma leitura mais crítica, relacional e estruturada, que integra dimensões como mobilidade, acessibilidade, preço do solo, planeamento urbano e qualidade ambiental. Estas diferenças sugerem uma progressiva complexificação do pensamento geográfico ao longo da escolaridade. Conclui-se que a abordagem da cidade real e da cidade ideal constitui uma estratégia pedagogicamente relevante no ensino da Geografia, na medida em que favorece a articulação entre conteúdos curriculares, experiência vivida, representação do espaço e desenvolvimento do pensamento geográfico e crítico.

Palavras-chave: cidade real; cidade ideal; ensino da Geografia; pensamento geográfico; representações espaciais.

Abstract

This report focuses on the analysis of representations of the real city and the ideal city developed by students in the 8th and 11th grades, seeking to understand how these representations reflect different lived experiences, geographical learning, and the development of critical thinking. Building on the idea that the city can be understood as both a curricular topic and a lived space, the study explored the relationship between everyday experience, geographical knowledge, and spatial imagination. The study adopts a qualitative approach guided by an action research framework, collecting data through questionnaires, activity worksheets, mental maps, and observation grids as research instruments. Data collection took place in a school setting, with the participation of one class from the 8th grade and one class from the 11th grade, with the aim of comparing students' perceptions of the city in which they live with their conceptions of an ideal city where that would like to live. The findings revealed that, although students from both educational levels share common concerns such as traffic, safety, and the quality of urban space; their interpretations vary substantially. For 8th-grade students, representations of the city are predominantly linked to everyday life, emphasising observable and directly experienced aspects of the city. A more critical, relational, and structured understanding is evident among 11th-grade students, incorporating dimensions such as mobility, accessibility, land prices, urban planning, and environmental quality. These differences suggest that geographical thinking becomes increasingly sophisticated as students' progress through their education. This study highlights that exploring the concepts of the real city and the ideal city constitutes a pedagogically valuable strategy in Geography education, thereby promoting the integration of curricular content, lived experience, spatial representation, and the development of geographical and critical thinking.

Keywords: real city; ideal city; Geography education; geographical thinking; spatial representations.

Índice de Figuras

FIGURA 1 - AVALIAÇÃO DA CIDADE REAL POR CATEGORIAS NO 8.º ANO	55
FIGURA 2 - ASPETOS NEGATIVOS NA CIDADE REAL NO 8.ºANO	56
FIGURA 3 - ASPETOS MAIS VALORIZADOS NA CIDADE IDEAL NO 8.ºANO	57
FIGURA 4 - ASPETOS NEGATIVOS DA CIDADE REAL NO 11.ºANO	58
FIGURA 5 - ÁREA MAIS URGENTE DE INTERVENÇÃO NO 11.ºANO	59
FIGURA 6 - DISTÂNCIA ENTRE CIDADE REAL E CIDADE IDEAL NO 11.ºANO.....	60
FIGURA 7 – COMPARAÇÃO DOS PRINCIPAIS CRITÉRIOS DA CIDADE IDEAL ENTRE 8.ºANO E O 11.ºANO	61
FIGURA 8 – COMPARAÇÃO DOS PRINCIPAIS PROBLEMAS DA CIDADE REAL ENTRE O 8.ºANO E O 11.ºANO.....	62

Índice de Tabelas

TABELA 1 - COMPARAÇÃO DA DISTÂNCIA ENTRE A CIDADE REAL E CIDADE IDEAL ENTRE ALUNOS DO 8.ºANO E DO	
11.ºANO	63

Glossário

Aprendizagens Essenciais (AE) – Documentos curriculares que definem os conhecimentos, capacidades e atitudes a desenvolver pelos alunos em cada disciplina e ano de escolaridade.

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, documento orientador que define os princípios, valores e competências a desenvolver ao longo da escolaridade.

Cidade real – Espaço urbano tal como é vivido e percecionado no quotidiano, marcado por características materiais, funcionais, sociais e ambientais concretas.

Cidade ideal – Representação projetiva de uma cidade desejada, construída a partir de valores, expectativas e prioridades dos sujeitos.

Espaço urbano – Espaço organizado pela concentração de população, funções, infraestruturas, equipamentos e redes de mobilidade.

Forma Urbana – Configuração física da cidade, incluindo ruas, densidade de edifícios, uso do solo e rede viária.

Funções Urbanas – Conjuntos de atividades desempenhadas no espaço urbano, como habitação, comércio, serviços, administração, indústria ou lazer.

Ordenamento do território – Processo de organização e gestão do espaço, orientado para a distribuição equilibrada de usos, atividades, infraestruturas e recursos.

Planeamento sustentável – Abordagem de organização do território que procura articular desenvolvimento urbano, qualidade de vida, justiça territorial e sustentabilidade ambiental.

Mobilidade Urbana – Conjunto de deslocações e condições de circulação no espaço urbano, incluindo acessibilidade, transportes e conectividade.

Rede Urbana – Sistema de relações estabelecido entre diferentes centros urbanos, considerados hierarquias, funções e fluxos.

Mapa mental – Representação gráfica do espaço construído a partir da percepção, memória e experiência individual.

Pensamento geográfico – Capacidade de observar, interpretar, relacionar e problematizar o território com base em conceitos e raciocínios próprios da Geografia.

Qualidade de vida urbana – Conjunto de condições que influenciam o bem-estar dos habitantes no espaço urbano, como segurança, ambiente, acessibilidade, serviços e espaços verdes.

Lista de abreviaturas e siglas

FLUP FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

U.P UNIVERSIDADE DO PORTO

U.PORTO UNIVERSIDADE DO PORTO

AE APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

PASEO PERFIL DO ALUNO À SAÍDA DA ESCOLARIDADE
OBRIGATÓRIA

TIG TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO GEOGRÁFICA

EFA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS

DGE DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO

AECM.....AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DO CASTÊLO DA MAIA

Introdução

A cidade constitui um dos espaços mais marcantes da contemporaneidade. Para além de concentrar população, atividades económicas, serviços, redes de mobilidade e funções administrativas, corresponde também a um espaço vivido, interpretado e representado de formas diversas pelos sujeitos que nele habitam, circulam e se relacionam. Enquanto realidade territorial complexa, a cidade não se esgota, por isso, na sua dimensão física e funcional, afirmando-se igualmente como lugar de experiências, desigualdades, conflitos, expectativas e possibilidades. Pensar a cidade implica, assim, não apenas descrevê-la ou analisá-la do ponto de vista da sua organização, mas também compreender os significados que lhe são atribuídos e as formas como é percecionada por diferentes grupos sociais.

É neste enquadramento que se inscreve o presente relatório, centrado na análise das representações da cidade real e da cidade ideal construídas por alunos de diferentes níveis de escolaridade. A escolha deste tema decorre, por um lado, da relevância da cidade no currículo de Geografia, onde surge como objeto de observação, análise e problematização em diferentes momentos da escolaridade. Por outro lado, decorre da sua proximidade à experiência quotidiana dos alunos, o que a torna um tema particularmente fecundo para articular conhecimento disciplinar, espaço vivido e pensamento geográfico.

A pertinência do tema torna-se ainda mais evidente quando se considera a comparação entre dois níveis de ensino distintos, o 8.º e o 11.º ano. Embora em ambos os casos os alunos contactem, em contexto escolar, com conteúdos relacionados com a cidade e com o espaço urbano, esse contacto faz-se com graus de aprofundamento diferentes. No 8.º ano, a abordagem tende a centrar-se mais na observação, na identificação de funções urbanas, na qualidade de vida e na leitura do espaço vivido. No 11.º ano, pelo contrário, surgem leituras mais analíticas das dinâmicas urbanas, da mobilidade, das redes e do ordenamento do território. Esta diferença curricular torna particularmente relevante a comparação entre os dois níveis, uma vez que permite compreender em que medida a idade, a maturidade e o

percurso escolar influenciam a forma como os alunos leem, avaliam e imaginam o espaço urbano.

Questão de partida:

Como diferem as percepções da cidade real e da cidade ideal entre alunos do 8.º e do 11.º ano, e o que essas diferenças revelam sobre o desenvolvimento do pensamento geográfico e crítico em diferentes idades?

Objetivo geral:

Analisar e comparar as representações da cidade ideal e da cidade real entre alunos do 8.º e do 11.º ano, de forma a compreender como estas refletem diferentes formas de vivência e aprendizagem geográfica.

Objetivos específicos:

- Identificar os elementos valorizados pelos alunos na construção da cidade ideal;
- Caracterizar a percepção que os alunos têm da cidade real em que vivem;
- Comparar as representações da cidade real e da cidade ideal entre os dois níveis de escolaridade;
- Relacionar essas representações com os conteúdos curriculares de Geografia trabalhados em cada ano.

Do ponto de vista metodológico, a investigação assenta numa abordagem qualitativa, com características de investigação-ação, articulando questionários, fichas de atividade, mapas mentais e grelhas de observação. Esta opção permitiu recolher dados diversificados sobre a forma como os alunos observam, interpretam e projetam o espaço urbano, bem como compreender de que modo a abordagem da cidade real e da cidade ideal pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento geográfico e crítico em contexto escolar.

O relatório encontra-se organizado em quatro capítulos principais. O primeiro corresponde ao enquadramento conceptual, onde se desenvolvem os conceitos de cidade, urbanismo, organização do espaço urbano, cidade real, cidade ideal e cidade

no ensino da Geografia. O segundo capítulo apresenta o contexto e a metodologia da investigação, incluindo a caracterização da escola e das turmas participantes, bem como os instrumentos e procedimentos de recolha e análise de dados. O terceiro capítulo é dedicado ao diagnóstico e à intervenção, apresentando os resultados obtidos a partir dos questionários, das atividades e das grelhas de observação. Por fim, o quarto capítulo corresponde à análise e discussão, procurando interpretar as diferenças encontradas entre os dois níveis de ensino e refletir sobre as suas implicações para o ensino da Geografia.

Deste modo, o presente trabalho procura contribuir para uma compreensão mais aprofundada da forma como os alunos representam a cidade e para a valorização da cidade como objeto pedagógico no ensino da Geografia. Ao cruzar cidade real, cidade ideal, experiência vivida e pensamento geográfico, procura-se evidenciar o potencial desta abordagem para promover aprendizagens mais significativas, reflexivas e críticas sobre o território.

1. Enquadramento conceptual

1.1. O Conceito de cidade

A cidade constitui um dos conceitos centrais da Geografia e das Ciências Sociais, assumindo uma natureza complexa e multifacetada. Apesar da sua aparente evidência enquanto realidade espacial concreta, a definição de cidade não é consensual nem unívoca, variando de acordo com os critérios adotados e com o enquadramento teórico de cada autor. A cidade pode ser entendida como entidade jurídica, como centro funcional, demográfica e económica (Tomás & Valério, 2024), como espaço de poder e construção simbólica (Sampaio, 1996), como espaço vivido (Ramão, 2011) e como espaço representado (Richter, 2011), assumindo ainda a natureza de sistema complexo em que forma e função se articulam (Monteiro, Sousa, Coutinho-Rodrigues, & Natividade-Jesus, 2024).

Do ponto de vista clássico, a definição de cidade tem sido frequentemente sustentada em critérios objetivos. Podem identificar-se quatro critérios fundamentais na delimitação do conceito, o critério legal, o funcional, o demográfico e o económico (Tomás & Valério, 2024). Segundo o critério legal, cidade é a localidade à qual foi atribuído esse estatuto por diploma jurídico. Já o critério funcional associa a cidade às funções desempenhadas, nomeadamente administrativas ou religiosas. O critério demográfico baseia-se no número de habitantes e na densidade populacional, enquanto o critério económico considera a predominância de atividades não pertencentes ao setor primário. Estes diferentes critérios demonstram que a cidade pode ser definida a partir de múltiplas dimensões, nenhuma delas, isoladamente, suficiente para abarcar a totalidade do fenómeno urbano (Tomás & Valério, 2024).

Para além destas abordagens mais formais, a cidade pode também ser entendida enquanto centro de poder e expressão de domínio territorial. Existem outras perspetivas que definem a cidade como *“centro e expressão de domínio sobre um território, sede do poder e da administração, lugar da produção de mitos e símbolos”* (Rolnik, 1988, citado em Sampaio, 1996, p. 1). Nesta perspetiva, a cidade ultrapassa a sua materialidade física e assume-se como espaço simbólico e político, onde se

concentram decisões, identidades e representações coletivas. A dimensão histórica da cidade revela igualmente a sua ligação às transformações sociais e culturais, sendo inseparável das visões de mundo que a moldam ao longo do tempo.

No contexto contemporâneo, a cidade é frequentemente analisada enquanto sistema complexo, cuja forma e função influenciam diretamente a qualidade de vida dos seus habitantes. Importante ainda destacar a relação entre a forma urbana que inclui a configuração espacial, uso do solo e redes de mobilidade e a função urbana, associada às atividades económicas, sociais e culturais que se desenvolvem no espaço (Monteiro, Sousa, Coutinho-Rodrigues, & Natividade-Jesus, 2024). A cidade surge, assim, como um sistema interdependente, passível de ser analisado através de indicadores quantitativos que avaliam desempenho, sustentabilidade e eficiência (Monteiro, Sousa, Coutinho-Rodrigues, & Natividade-Jesus, 2024). Esta abordagem reforça a ideia de que a organização espacial não é neutra, influenciando padrões de mobilidade, consumo energético e acessibilidade.

Contudo, a crescente urbanização global tem vindo a colocar novos desafios à definição e gestão das cidades. O aumento da população urbana tem vindo a intensificar problemas como a segregação socioespacial, a insuficiência de infraestruturas, a poluição e as desigualdades no acesso a serviços (Braga, Marques, Quatroque, & Morales, 2024). A cidade contemporânea é simultaneamente espaço de oportunidades e de vulnerabilidades, exigindo abordagens integradas que articulem sustentabilidade ambiental, coesão social e planeamento territorial.

No domínio da educação geográfica, a cidade assume ainda uma dimensão experiencial e representacional. O ensino da cidade não deve limitar-se aos exemplos das grandes metrópoles, mas partir da realidade vivida pelos alunos, integrando as suas experiências e práticas espaciais (Ramão, 2011). A cidade é também uma construção mental, representada através de planos, esquemas e descrições, revelando diferentes níveis de compreensão do espaço urbano (Dulamã, Ilovan, Contiu, & Contiu, 2012). A cidade não é apenas objeto de análise, mas também objeto de representação, sendo interpretada e reconstruída cognitivamente pelos sujeitos.

Deste modo, o conceito de cidade não pode ser reduzido a uma única definição. A cidade é simultaneamente entidade jurídica, centro funcional, sistema económico, configuração morfológica, espaço simbólico e realidade vivida. A sua compreensão exige uma abordagem multidimensional, capaz de articular critérios objetivos com dimensões sociais, culturais e educativas. Esta pluralidade conceptual revela-se particularmente relevante no âmbito do presente estudo, que procura analisar as representações da cidade real e da cidade ideal construídas por alunos de diferentes níveis de escolaridade. Compreender o conceito de cidade implica, assim, reconhecer não apenas a sua materialidade, mas também as perceções, expectativas e significados que lhe são atribuídos.

1.2. Urbanismo e organização do espaço urbano

A reflexão sobre a cidade não pode dissociar-se da análise do modo como o espaço urbano é planeado, estruturado e transformado ao longo do tempo. A organização da cidade resulta de processos históricos, sociais, económicos e políticos que moldam a sua forma e condicionam o seu funcionamento. Neste sentido, o urbanismo assume-se como campo fundamental para compreender a configuração do espaço urbano e as dinâmicas que nele se desenvolvem.

1.2.1. O conceito de Urbanismo

O urbanismo pode ser entendido como um campo de reflexão e de intervenção sobre a cidade, orientado para a sua organização, planeamento e transformação (Abiko, Almeida, & Barreiros, 1995). A sua afirmação enquanto área específica de conhecimento está ligada ao crescimento urbano moderno e à necessidade de responder aos problemas que esse crescimento foi produzindo (Kropf, 2009). Nesse sentido, *“O urbanismo é então a disciplina que procura entender e solucionar os problemas urbanos”* (Abiko, Almeida, & Barreiros, 1995, p. 40), o que sublinha o seu carácter prático e operativo. No entanto, esta definição não esgota a complexidade do conceito. A cidade constitui uma realidade multifacetada, podendo ser analisada a partir de diferentes dimensões sociais, económicas, ambientais, históricas, formais e espaciais (Kropf, 2009). Por essa razão, o urbanismo não pode ser reduzido a uma

técnica isolada, exigindo antes uma leitura ampla e multidimensional do espaço urbano.

Nesta perspetiva, o urbanismo não trata apenas da expansão física da cidade, mas também da forma como esta é pensada, organizada e governada. Nas condições contemporâneas, sobretudo nos países em desenvolvimento, a ação urbana tende a afastar-se de uma visão estritamente clássica para se aproximar de uma visão da cidade como espaço de intervenção e organização (Abiko, Almeida, & Barreiros, 1995).

Isto implica reconhecer que a cidade depende da articulação entre recursos materiais, infraestruturas, decisões políticas e necessidades coletivas. Ao mesmo tempo, essa organização não pode ser separada da estrutura espacial concreta da cidade. Em qualquer tarefa de desenho e planeamento urbano, as ruas desempenham um papel fundamental na organização da circulação e das deslocações no espaço urbano, pois é através delas que as funções urbanas se ligam física e cognitivamente (Shen & Karimi, 2016). Deste modo, o urbanismo deve ser entendido como uma prática que articula organização territorial, acessibilidade e funcionamento urbano.

A complexidade do urbanismo decorre também do facto de a cidade poder ser analisada a partir de múltiplas perspetivas. Segundo Kropf (2009), existem várias maneiras de descrever e compreender os aglomerados urbanos, a partir de dimensões sociais, económicas, ambientais, históricas, formais e espaciais. Esta observação é particularmente importante, porque mostra que o urbanismo não se limita à produção de planos ou ao desenho físico da cidade, envolvendo igualmente a compreensão das relações entre forma, função, práticas sociais e processos de transformação. O urbanismo surge, assim, como um campo necessariamente interdisciplinar, situado na confluência entre arquitetura, geografia, sociologia, economia urbana e políticas públicas.

Nas últimas décadas, o conceito de urbanismo tem vindo ainda a incorporar de forma mais clara as preocupações associadas à sustentabilidade. A cidade contemporânea já não pode ser pensada apenas em termos de expansão, circulação ou zonamento funcional, tem de ser lida também à luz dos seus impactos ambientais e

sociais. Os centros urbanos são sistemas complexos, o que exige modelos de planeamento capazes de responder à interdependência entre fatores ecológicos, económicos e humanos. Nesta linha, o urbanismo contemporâneo tende a afastar-se de modelos excessivamente rígidos ou setoriais, procurando soluções mais integradas, adaptáveis e sustentáveis (Butera, 2024). Deste modo, compreender o urbanismo implica reconhecer que a organização do espaço urbano não constitui apenas uma questão técnica, mas envolve igualmente dimensões sociais, políticas e ambientais (Butera, 2024).

1.2.2. Forma Urbana e Função Urbana

A compreensão da organização do espaço urbano implica considerar de forma articulada a forma urbana e as funções urbanas, uma vez que a cidade resulta simultaneamente da sua configuração material e das atividades que nela se desenvolvem. A forma urbana remete para a estrutura física da cidade, as ruas, quarteirões, densidade edificada, usos do solo, espaços públicos e redes de transporte, enquanto que as funções urbanas dizem respeito aos diferentes usos e atividades que essa estrutura acolhe, como habitação, comércio, serviços, administração, indústria ou lazer. A forma urbana inclui a dimensão, a configuração espacial, a distribuição de equipamentos, os usos do solo e as redes de mobilidade, mantendo uma relação próxima com a função urbana, entendida como o uso efetivo do espaço para as atividades humanas (Monteiro, Sousa, Coutinho-Rodrigues, & Natividade-Jesus, 2024). A cidade deve ser entendida a partir de diferentes dimensões complementares, uma vez que a complexidade das realidades urbanas não pode ser apreendida por um único ponto de vista (Kropf, 2009).

Deste modo, a forma urbana não corresponde apenas à aparência física da cidade, mas traduz processos sociais, históricos e económicos que se materializam no território. A organização das ruas, a localização dos equipamentos e a distribuição das atividades revelam opções de planeamento, dinâmicas de crescimento e formas diferenciadas de apropriação do espaço. A riqueza e diversidade dos espaços urbanos têm dado origem a múltiplas formas de descrição e análise, o que reforça a

necessidade de uma abordagem integrada (Kropf, 2009). Quando efetuamos uma abordagem integrada demonstramos que a estrutura da rede viária e a conectividade entre diferentes usos do solo influenciam diretamente a acessibilidade e o desempenho funcional da cidade (Shen & Karimi, 2016). Assim, a forma urbana não constitui uma realidade neutra, ela condiciona os movimentos, as interações e as possibilidades de uso quotidiano do espaço urbano.

As funções urbanas, por seu lado, não se distribuem aleatoriamente pelo território. A sua localização depende de fatores como a centralidade, a acessibilidade, a proximidade a outras atividades e a estrutura das redes de circulação. É possível mostrar que as ruas funcionam como elementos estruturantes da mobilidade e da articulação entre funções urbanas, uma vez que é através delas que diferentes atividades se ligam física e cognitivamente (Shen & Karimi, 2016). Assim, podemos compreender que a cidade funciona como uma rede relacional, em que forma e função se influenciam mutuamente. O estudo da forma e da função é essencial para compreender problemas urbanos, avaliar estratégias de planeamento e apoiar políticas urbanas (Monteiro, Sousa, Coutinho-Rodrigues, & Natividade-Jesus, 2024). Por outras palavras, não basta descrever o desenho da cidade, é necessário perceber como esse desenho favorece ou limita o funcionamento das atividades urbanas e o acesso da população aos diferentes serviços e oportunidades.

A articulação entre forma urbana e funções urbanas torna-se particularmente visível quando se analisam os efeitos das diferentes configurações espaciais sobre a vida quotidiana (Monteiro, Sousa, Coutinho-Rodrigues, & Natividade-Jesus, 2024). Modelos urbanos mais compactos tendem a favorecer proximidade, diversidade funcional e menores distâncias entre pontos de origem e destino, enquanto estruturas mais dispersas podem acentuar dependências de deslocação, fragmentação territorial e consumo acrescido de recursos (Monteiro, Sousa, Coutinho-Rodrigues, & Natividade-Jesus, 2024). Determinadas formas urbanas apresentam melhor desempenho em termos de acessibilidade, repartição modal, uso misto do solo e agradabilidade urbana (Monteiro, Sousa, Coutinho-Rodrigues, & Natividade-Jesus, 2024). Kropf (2009), lembra

que a cidade deve ser analisada como um objeto complexo e multifacetado. Assim, evidencia-se o papel das redes urbanas na articulação entre estrutura física e desempenho funcional (Shen & Karimi, 2016) e comprova-se que a relação entre forma e função não é apenas uma questão descritiva, ela permite compreender como a organização espacial da cidade influencia a mobilidade, a acessibilidade, a qualidade de vida e, em última análise, a forma como o espaço urbano é vivido e percebido pelos seus habitantes.

1.2.3. Ordenamento do território e planeamento sustentável

O ordenamento do território constitui uma dimensão essencial da organização do espaço urbano, na medida em que procura orientar o uso do solo, a localização das atividades, a distribuição das infraestruturas e a articulação entre diferentes partes da cidade (Abiko, Almeida, & Barreiros, 1995). Mais do que uma operação técnica de distribuição espacial, trata-se de um processo de decisão que envolve opções sociais, económicas, ambientais e políticas (Kropf, 2009).

Neste sentido, o urbanismo e o ordenamento do território cruzam-se de forma direta, uma vez que ambos procuram intervir sobre a cidade de forma intencional, regulando o crescimento urbano e procurando criar condições mais equilibradas de habitabilidade, mobilidade e funcionamento urbano (Abiko, Almeida, & Barreiros, 1995).

Numa perspetiva contemporânea, o ordenamento do território já não pode ser pensado apenas em função da expansão física da cidade ou da simples separação entre usos do solo. A complexidade dos espaços urbanos exige uma abordagem mais integrada, capaz de articular forma urbana, funções urbanas, acessibilidade e qualidade de vida. Como refere Kropf (2009), a cidade deve ser entendida a partir de diferentes dimensões complementares, o que significa que a sua organização não pode ser explicada por um único critério. A distribuição dos usos do solo, a configuração espacial da cidade e as redes de mobilidade influenciam diretamente o desempenho urbano em aspetos como acessibilidade, agradabilidade, eficiência e sustentabilidade (Monteiro, Sousa, Coutinho-Rodrigues, & Natividade-Jesus, 2024). Deste modo, o

ordenamento do território implica pensar a cidade como um sistema relacional, em que cada decisão espacial produz efeitos sobre o conjunto.

É neste quadro que o planeamento sustentável assume particular relevância. A sustentabilidade urbana não se reduz à proteção ambiental, antes exige uma visão mais ampla, capaz de articular eficiência energética, mobilidade, proximidade funcional, uso equilibrado do solo e justiça territorial. Modelos urbanos mais compactos tendem, neste sentido, a favorecer menores distâncias entre atividades, maior diversidade funcional e melhores condições de acessibilidade, enquanto estruturas mais dispersas podem acentuar dependências de deslocação, fragmentação espacial e consumo acrescido de recursos (Monteiro, Sousa, Coutinho-Rodrigues, & Natividade-Jesus, 2024). Assim, o planeamento sustentável não corresponde apenas à introdução de medidas ecológicas na cidade, mas à construção de um modelo urbano mais coerente, eficiente e socialmente equilibrado.

Por outro lado, pensar o território de forma sustentável exige reconhecer que a cidade é um sistema complexo, em que fatores ambientais, sociais e económicos se encontram profundamente interligados. Os centros urbanos devem ser lidos à luz dessa complexidade, uma vez que o seu metabolismo gera impactos significativos sobre os recursos, os ecossistemas e a qualidade de vida (Butera, 2024). Nesta mesma linha, podemos sublinhar que os desafios atuais da urbanização, como a segregação social e espacial, a insuficiência de infraestruturas, a poluição ou as desigualdades no acesso a serviços, exigem soluções integradas, e não respostas fragmentadas (Braga, Marques, Quatroque, & Morales, 2024). O planeamento sustentável passa, por isso, pela capacidade de antecipar problemas, articular escalas de intervenção e promover formas de organização urbana que conciliem desenvolvimento, inclusão e resiliência.

Deste modo, o ordenamento do território e o planeamento sustentável não devem ser entendidos apenas como instrumentos administrativos ou normativos. Trata-se, antes, de formas de pensar e organizar a cidade a partir de objetivos mais amplos de equilíbrio territorial, sustentabilidade ambiental e bem-estar coletivo. A forma como os usos do solo se distribuem, como as redes de mobilidade se estruturam

e como os serviços se tornam acessíveis influencia diretamente a experiência cotidiana dos habitantes. Compreender estas relações revela-se particularmente importante no âmbito da Geografia, uma vez que permite relacionar a estrutura do território com os modos de vida urbanos e com as representações que os sujeitos constroem da cidade real e da cidade ideal.

No contexto do ensino da Geografia, a abordagem destas dimensões assume particular relevância, na medida em que permite relacionar a organização do território com os modos de vida urbanos e com as leituras que os alunos constroem do espaço em que vivem. O estudo da cidade torna-se mais significativo quando parte da realidade concreta dos alunos e da sua experiência geográfica (Ramão, 2011). Nesta linha, trabalhar conceitos como mobilidade, ordenamento do território, sustentabilidade e qualidade de vida urbana, e favorece não apenas a aquisição de conhecimentos disciplinares, mas também o desenvolvimento de capacidades de observação, interpretação e problematização do território. A representação do espaço urbano, seja da cidade real ou da cidade ideal, permite igualmente tornar visíveis os elementos geográficos mobilizados pelos alunos e a forma como organizam mentalmente esse espaço (Dulamã, Ilovan, Contiu, & Contiu, 2012). A relevância da presente investigação decorre precisamente dessa necessidade de compreender como alunos de diferentes níveis de ensino leem a cidade real e constroem a sua ideia de cidade ideal.

1.2.4. Problemas e desafios da organização urbana contemporânea

A organização urbana contemporânea encontra-se marcada por um conjunto de problemas e desafios que resultam, em grande medida, da intensificação da urbanização, da complexificação das funções urbanas e das desigualdades na apropriação do espaço. Se, por um lado, as cidades concentram oportunidades de emprego, serviços, inovação e sociabilidade, por outro, tendem também a concentrar tensões associadas à mobilidade, à poluição, à insuficiência de infraestruturas, à segregação social e espacial e à degradação da qualidade de vida. Neste sentido, a cidade contemporânea deve ser compreendida como um espaço de potencialidades,

mas também de vulnerabilidades, que exige formas de planeamento e gestão capazes de responder à sua crescente complexidade (Butera, 2024).

Um dos desafios mais evidentes prende-se com a forma como o crescimento urbano nem sempre é acompanhado por uma organização territorial equilibrada. A expansão das áreas urbanas, muitas vezes marcada por dispersão funcional, fragmentação espacial e dependência excessiva do automóvel, tende a gerar dificuldades de acessibilidade, aumento dos tempos de deslocação e maior consumo de recursos. As diferentes configurações urbanas produzem efeitos distintos em termos de acessibilidade, consumo energético, mobilidade e mistura de usos do solo, o que revela que a forma urbana influencia diretamente o desempenho da cidade e as condições de vida da população (Monteiro, Sousa, Coutinho-Rodrigues, & Natividade-Jesus, 2024). Deste modo, os problemas urbanos não decorrem apenas do número de habitantes ou da dimensão da cidade, mas também do modo como o território se organiza e das opções de planeamento que o estruturam.

A mobilidade urbana constitui, neste quadro, uma questão central. A distribuição desigual das funções urbanas, a separação entre áreas residenciais e zonas de emprego ou serviços e a fragilidade das redes de transporte coletivo podem comprometer o acesso da população aos recursos urbanos e acentuar desigualdades territoriais. A rede de ruas e a conectividade entre diferentes usos do solo desempenham um papel determinante na acessibilidade e no funcionamento da cidade, o que significa que problemas de mobilidade não podem ser dissociados da estrutura urbana. A circulação quotidiana, longe de ser apenas uma questão técnica, reflete opções espaciais que condicionam as rotinas, as oportunidades e a própria experiência de viver a cidade (Shen & Karimi, 2016).

Para além da mobilidade, a cidade contemporânea confronta-se com problemas ambientais e sociais cada vez mais intensos. É possível sublinhar que a urbanização atual está associada a fenómenos como a segregação social e espacial, a insuficiência de infraestruturas, a poluição, a precariedade habitacional e o agravamento das desigualdades no acesso a serviços (Braga, Marques, Quatroque, &

Morales, 2024). Estas questões revelam que a cidade não oferece as mesmas condições a todos os seus habitantes e que a organização do território pode reproduzir ou aprofundar formas de exclusão. A cidade deve ser pensada como um sistema complexo, no qual as dimensões ambientais e sociais se encontram profundamente interligadas (Butera, 2024).

Neste contexto, a qualidade de vida urbana torna-se um critério fundamental de análise. Questões como o acesso a espaços verdes, a segurança, a qualidade do ar, a disponibilidade de serviços, a existência de espaços de convívio e a facilidade de deslocação assumem um peso crescente na forma como os habitantes percebem e avaliam a cidade (Braga, Marques, Quatroque, & Morales, 2024). Os problemas urbanos contemporâneos não se exprimem apenas em indicadores estatísticos ou em modelos de ordenamento, manifestam-se também na experiência concreta do quotidiano, na forma como as pessoas se apropriam do espaço e na distância que sentem entre a cidade real e a cidade desejada (Ramão, 2011). É precisamente por isso que a análise destes desafios se revela particularmente relevante no âmbito da Geografia, pois permite relacionar a estrutura territorial com as vivências urbanas e com os modos como os sujeitos constroem representações sobre o espaço em que vivem.

No contexto do ensino da Geografia, a análise destes desafios assume particular relevância, uma vez que permite relacionar os conteúdos curriculares com a experiência concreta dos alunos e com as representações que estes constroem do espaço urbano. A abordagem de temas como mobilidade, qualidade ambiental, acessibilidade, justiça territorial e qualidade de vida favorece o desenvolvimento de capacidades de observação, interpretação e problematização do território. O estudo da cidade ganha maior significado quando parte da experiência geográfica e da prática espacial dos próprios alunos (Ramão, 2011). Também a representação da cidade real e da cidade ideal permite tornar visíveis os elementos geográficos mobilizados pelos estudantes e a forma como organizam mentalmente o espaço urbano (Dulamã, Ilovan, Contiu, & Contiu, 2012). Nesta perspetiva, o ensino da Geografia pode contribuir para uma leitura mais crítica da cidade e para a construção de representações mais conscientes e fundamentadas do território.

Deste modo, os problemas e desafios da organização urbana contemporânea não devem ser entendidos como fenômenos isolados, mas como expressões de uma realidade urbana complexa e desigual. A cidade atual exige abordagens integradas que articulem mobilidade, ambiente, acessibilidade, justiça territorial e qualidade de vida. Compreender estas dinâmicas é essencial não apenas para pensar políticas urbanas mais sustentáveis, mas também para interpretar as percepções que diferentes grupos sociais, e no caso específico do trabalho aqui desenvolvido, os alunos, constroem sobre a cidade real e sobre a cidade ideal.

A análise desenvolvida ao longo deste ponto permitiu evidenciar que a organização do espaço urbano depende de uma relação dinâmica entre forma urbana, funções urbanas, ordenamento do território e sustentabilidade. Todavia, a cidade não constitui apenas uma realidade física e funcional, sendo igualmente um espaço vivido, interpretado e representado. Deste modo, importa agora considerar a oposição entre cidade real e cidade ideal, enquanto eixo conceptual relevante para compreender as diferentes formas de pensar, avaliar e projetar o espaço urbano.

1.3. A cidade ideal e a cidade real

A oposição entre cidade ideal e cidade real constitui um eixo central para a compreensão das formas como o espaço urbano é pensado, organizado, vivido e representado. Ao longo do tempo, a cidade tem sido simultaneamente objeto de experiência concreta e de projeção imaginada, surgindo tanto como realidade material, com problemas e limitações, como também como espaço desejado, pensado a partir de ideais de ordem, justiça, funcionalidade, beleza ou bem-estar (Rosenau, 1983). Esta dualidade permite compreender que a cidade não é apenas aquilo que existe fisicamente, mas também aquilo que se deseja, se imagina e se projeta socialmente (Sampaio, 1996).

A cidade ideal corresponde, neste sentido, a uma construção conceptual e cultural que procura dar resposta às imperfeições da cidade existente. Em diferentes momentos históricos, a ideia de cidade ideal surgiu associada à procura de modelos urbanos mais equilibrados, harmoniosos e justos, refletindo valores sociais, políticos,

filosóficos e estéticos próprios de cada época. A evolução dos modelos de cidade ideal acompanha diferentes concepções de ordem espacial e social (Rosenau, 1983). Também é possível associar a cidade ideal a valores como segurança, justiça, bem comum e conforto (Manassova, Seifullina, & Klishina, 2024). Num registo mais contemporâneo, a idealização da necessidade de construir cidades sustentáveis e capazes de responder à complexidade ambiental, social e económica do presente (Butera, 2024). Assim, os projetos de cidade ideal não se limitam a propostas urbanísticas formais, traduzindo antes determinadas concepções de sociedade, de ordem social e de vida coletiva.

Ao mesmo tempo, a cidade real remete para a materialidade concreta do espaço urbano e para as condições efetivas em que decorre a vida quotidiana. Trata-se da cidade vivida, marcada por desigualdades, tensões, ritmos diferenciados, problemas de mobilidade, poluição, segregação, insuficiência de infraestruturas e acesso desigual aos serviços (Braga, Marques, Quatroque, & Morales, 2024). A cidade real não corresponde, por isso, a uma entidade homogénea ou linear, é antes uma realidade complexa, multifacetada e, muitas vezes, contraditória. Se a cidade ideal tende a expressar um horizonte de possibilidade, a cidade real confronta os indivíduos com os limites, os conflitos e as imperfeições do espaço urbano existente (Sampaio, 1996).

A relação entre cidade ideal e cidade real não deve, contudo, ser entendida como uma oposição rígida entre imaginação e realidade. Na verdade, estas duas dimensões influenciam-se mutuamente. A cidade ideal nasce frequentemente da observação crítica da cidade real, funcionando como resposta às suas falhas, desequilíbrios e insuficiências (Sampaio, 1996). Por outro lado, a transformação da cidade real depende, em muitos casos, da capacidade de imaginar alternativas, projetar soluções e construir visões mais desejáveis do espaço urbano. A cidade ideal não é, assim, apenas uma abstração desligada do real; pode constituir um instrumento de crítica, reflexão e projeto (Rosenau, 1983).

No contexto contemporâneo, esta tensão entre cidade ideal e cidade real ganha renovada importância, sobretudo perante os desafios colocados pela urbanização, pela sustentabilidade e pela qualidade de vida. Questões como a

mobilidade, a habitação, os espaços verdes, a segurança, a inclusão social e a eficiência territorial tornam-se critérios centrais na forma como a cidade é avaliada pelos seus habitantes (Braga, Marques, Quatroque, & Morales, 2024). A cidade ideal tende então a incorporar princípios de sustentabilidade, acessibilidade, proximidade funcional, conforto e justiça territorial, enquanto a cidade real revela, muitas vezes, os limites da concretização desses ideais (Butera, 2024). É precisamente neste hiato entre o desejado e o vivido que se tornam visíveis as representações que os sujeitos constroem sobre o espaço urbano (Dulamã, Ilovan, Contiu, & Contiu, 2012).

No âmbito da presente investigação, a distinção entre cidade ideal e cidade real assume particular importância, uma vez que permite analisar de que modo alunos de diferentes níveis de escolaridade representam, avaliam e projetam o espaço urbano. Esta comparação apoia-se igualmente no facto de os alunos já terem contactado, em contexto escolar, com conteúdos geográficos que lhes fornecem instrumentos conceptuais para pensar a cidade de forma progressivamente mais estruturada. No 8.º ano, esse contacto faz-se sobretudo através da abordagem da população, do povoamento, das funções urbanas e da qualidade de vida; no 11.º ano, através de uma leitura mais analítica das dinâmicas urbanas, da mobilidade, das redes e do ordenamento do território. Deste modo, ao pedir-se aos alunos que reflitam sobre a cidade onde vivem e sobre a cidade que gostariam de habitar, torna-se possível aceder não apenas às suas perceções sobre a realidade urbana, mas também aos valores, expectativas e prioridades que orientam a sua visão do território. A comparação entre cidade ideal e cidade real constitui, assim, uma via privilegiada para compreender como se articulam experiência quotidiana, pensamento geográfico e imaginação espacial.

1.3.1. A cidade ideal como construção conceptual e projetiva

A cidade ideal pode ser entendida como uma construção conceptual que ultrapassa a simples dimensão física do espaço urbano, exprimindo antes um conjunto de valores, expectativas e princípios sobre a forma como a vida coletiva deveria organizar-se no território (Rosenau, 1983). Não se trata apenas de imaginar uma

cidade mais bonita ou mais funcional, mas de projetar uma determinada ideia de sociedade, de “*segurança, justiça, bem comum e conforto*” (Manassova, Seifullina, & Klishina, 2024, p.211). Neste sentido, a cidade ideal assume uma dimensão simultaneamente urbanística, filosófica e cultural, funcionando como expressão de um horizonte normativo a partir do qual a cidade existente pode ser avaliada, criticada e repensada.

Ao longo da história, a cidade ideal foi sendo formulada de modos distintos, acompanhando transformações nas concepções de justiça, segurança, moralidade, conforto e organização social. Desde a antiguidade até à contemporaneidade, diferentes modelos de cidade ideal se apoiaram em prioridades éticas, estéticas, religiosas e políticas, refletindo aquilo que, em cada época, era entendido como condição desejável para a vida urbana (Manassova, Seifullina, & Klishina, 2024). Nesta perspectiva, a cidade ideal não corresponde apenas a um exercício imaginativo desligado do real, ela traduz uma tentativa de organizar o espaço urbano de acordo com determinados princípios de equilíbrio, segurança, funcionalidade e bem-estar. A evolução histórica do ideal de cidade na Europa, evidencia que os modelos urbanos ideais sempre estiveram ligados a concepções específicas de ordem espacial e social, mostrando que o desenho da cidade é inseparável da visão de humanidade e de convivência que o sustenta (Rosenau, 1983).

A construção da cidade ideal nasce, muitas vezes, da percepção de insuficiências da cidade real. É precisamente porque a cidade existente apresenta desequilíbrios, desordens ou injustiças que se torna possível, e até necessário, imaginar alternativas. Nesse sentido, a cidade ideal funciona como uma projeção crítica, ao desenhar-se uma cidade ideal, torna-se mais visível aquilo que falta, falha ou limita a cidade real (Manassova, Seifullina, & Klishina, 2024). Esta relação entre crítica e projeção está presente quer nas tradições filosóficas que pensam a cidade virtuosa, quer nas propostas urbanísticas que procuram reorganizar o espaço a partir de critérios de racionalidade, harmonia ou funcionalidade (Rosenau, 1983). A cidade ideal não é, por isso, apenas um modelo abstrato, é também uma forma de interrogar o presente e de formular possibilidades de transformação.

No contexto contemporâneo, o conceito de cidade ideal tende a incorporar de forma mais explícita a preocupação com a sustentabilidade. A cidade desejável já não é apenas aquela que garante ordem ou eficiência funcional, mas também aquela que responde aos desafios ecológicos, sociais e territoriais do presente. Os centros urbanos devem ser pensados como sistemas complexos, o que exige rever modelos tradicionais de planeamento e adotar abordagens mais adequadas à interdependência entre ambiente, sociedade e economia (Butera, 2024). Nesta linha, a cidade ideal tende a surgir associada a princípios como resiliência, eficiência energética, equilíbrio ecológico e justiça social. Perante os efeitos da urbanização contemporânea, a construção de cidades mais inclusivas, seguras e sustentáveis se tornou uma prioridade central, o que aproxima a ideia de cidade ideal de um projeto de melhoria concreta das condições de vida urbana (Braga, Marques, Quatroque, & Morales, 2024).

Deste modo, a cidade ideal pode ser entendida como uma construção projetiva, na medida em que traduz uma imagem da cidade tal como ela deveria ser, e não apenas como ela existe. A sua importância teórica não reside apenas no seu valor utópico, mas na capacidade de tornar visíveis prioridades, valores e critérios de avaliação do espaço urbano. Pensar a cidade ideal é, assim, pensar a cidade a partir de um horizonte de possibilidade. No âmbito da presente investigação, esta dimensão torna-se particularmente relevante, uma vez que permite compreender de que modo os alunos, ao imaginarem a sua cidade ideal, revelam não só desejos e expectativas, mas também formas específicas de interpretar criticamente a cidade real em que vivem.

1.3.2. A cidade real como espaço vivido, desigual e complexo

A cidade real corresponde ao espaço urbano tal como é vivido no quotidiano, marcado por dinâmicas sociais, económicas, ambientais e territoriais que nem sempre se apresentam de forma equilibrada (Braga, Marques, Quatroque, & Morales, 2024). Ao contrário da cidade ideal, construída a partir de princípios desejáveis e de projeções normativas, a cidade real confronta os seus habitantes com problemas concretos,

desigualdades espaciais e limitações estruturais que condicionam a experiência urbana. Neste sentido, a cidade real não deve ser entendida apenas como realidade física e funcional, mas como um espaço vivido, apropriado e interpretado de formas diversas pelos sujeitos que nele circulam, habitam e interagem (Ramão, 2011).

A complexidade da cidade real resulta, em larga medida, da multiplicidade de fatores que nela se cruzam. O crescimento urbano, a concentração populacional, a distribuição desigual de serviços, a pressão sobre as infraestruturas e os diferentes usos do solo contribuem para a produção de espaços urbanos heterogêneos, frequentemente marcados por contrastes acentuados. A urbanização contemporânea está associada a fenômenos como a segregação espacial, deficiências na estrutura urbana e à deterioração da qualidade de vida, o que evidencia que a cidade real é muitas vezes atravessada por tensões entre desenvolvimento urbano e bem-estar coletivo (Braga, Marques, Quatroque, & Morales, 2024).

Por outro lado, a cidade real é também um espaço relacional, cuja organização influencia diretamente os movimentos, as oportunidades e o acesso aos recursos urbanos. A forma urbana, a conectividade entre diferentes zonas da cidade e a distribuição das funções urbanas condicionam fortemente a mobilidade quotidiana e a forma como os habitantes experienciam o território. As ruas são *“o elemento espacial fundamental para os movimentos”* (Shen & Karimi, 2016, p. 10) mostrando que a circulação urbana depende da estrutura espacial concreta da cidade e da articulação entre rede viária e usos do solo. Deste modo, os problemas da cidade real não decorrem apenas da sua dimensão ou do número de habitantes, mas também da forma como o espaço é organizado e das desigualdades que essa organização pode produzir.

A cidade real é ainda um espaço profundamente marcado pela experiência vivida. No âmbito da Geografia, e mais especificamente do Ensino da Geografia, esta dimensão assume particular importância, uma vez que a compreensão do espaço urbano não se constrói apenas através de conceitos abstratos, mas também por meio da observação, da circulação, da memória e da vivência quotidiana. O estudo da

cidade não deve ignorar a realidade concreta dos alunos, lembrando que muitas abordagens escolares não fazem o aluno pensar sobre a cidade dele, nem sobre a sua “experiência geográfica” e a sua “prática espacial” (Ramão, 2011). Esta perspectiva permite reconhecer que a cidade real é também uma cidade percebida, sentida e representada, sendo a sua leitura influenciada pelas trajetórias individuais, pelas rotinas e pelas relações estabelecidas com o lugar.

Neste quadro, a cidade real revela-se simultaneamente como espaço material e como espaço de interpretação. É o lugar onde se tornam visíveis as contradições entre proximidade e exclusão, mobilidade e congestionamento, centralidade e periferação, oportunidade e vulnerabilidade. A sua análise exige, por isso, uma abordagem que articule estrutura territorial, funcionamento urbano e experiência social. No âmbito da presente investigação, esta dimensão torna-se especialmente relevante, na medida em que permite compreender de que modo os alunos, ao refletirem sobre a cidade onde vivem, identificam problemas, potencialidades e desigualdades que influenciam a forma como representam a cidade real e imaginam a cidade ideal.

1.3.3. Entre a imaginação e a experiência, a tensão entre cidade ideal e cidade real

A relação entre cidade ideal e cidade real não deve ser entendida como uma oposição absoluta entre imaginação e realidade, mas antes como uma tensão permanente entre aquilo que existe e aquilo que se deseja transformar. A cidade ideal surge, muitas vezes, como resposta às imperfeições da cidade vivida, funcionando como uma forma de crítica à realidade urbana e como projeção de alternativas. Neste sentido, a imaginação utópica no urbanismo pode ser entendida “*como uma tentativa de superação do presente defeituoso*” (Sampaio, 1996, p. 1). Esta ideia é particularmente relevante, pois mostra que a cidade ideal não nasce desligada da cidade real, pelo contrário, constrói-se a partir dela, das suas falhas, limites e contradições.

A cidade real corresponde ao espaço urbano experienciado no quotidiano, onde se tornam visíveis problemas relacionados com mobilidade, poluição,

desigualdade, falta de infraestruturas ou segregação social e espacial. Por isso, a cidade real tende a ser percebida a partir de experiências concretas, marcadas pelas rotinas, pelos percursos habituais e pelo acesso, ou ausência de acesso, a determinados recursos urbanos. A urbanização contemporânea está associada a fenômenos como a segregação social e espacial, o que ajuda a compreender por que razão a cidade real é frequentemente avaliada de forma crítica pelos seus habitantes (Braga, Marques, Quatroque, & Morales, 2024). A cidade ideal, por sua vez, tende a condensar aquilo que falta à cidade real, mais segurança, mais justiça, maior conforto, melhor organização e melhores condições de vida. Neste sentido, os modelos de cidade ideal continuam associados a aspirações de *“security, justice, the common good, and comfort”* (Manassova, Seifullina, & Klishina, 2024, p. 211).

Esta tensão entre o real e o ideal torna-se particularmente evidente quando se analisam as formas como os sujeitos representam o espaço urbano. A cidade real é percebida através da experiência direta, ao passo que a cidade ideal se constrói a partir dessa experiência, articulando-a com expectativas, valores e desejos. A representação dos espaços urbanos reais e ideais, nomeadamente em plano, mostra que os processos de construção do espaço urbano implicam sempre uma relação entre observação, interpretação e projeção (Dulamă, Ilovan, Conțiu, & Conțiu, 2012). Assim, a passagem da cidade real para a cidade ideal não se reduz a um exercício de imaginação, correspondendo antes a uma reorganização cognitiva do espaço, na qual o sujeito seleciona, valoriza e transforma elementos da realidade urbana.

No domínio educativo, esta relação assume especial importância, uma vez que permite aproximar os conteúdos da Geografia das vivências concretas dos alunos. Quando o ensino da cidade não parte do espaço real, corre o risco de se tornar distante e abstrato. Muitas vezes, o estudo da cidade *“não faz o aluno pensar sobre a cidade dele”*, (Ramão, 2011, p. 71), e é precisamente nesse ponto que a articulação entre cidade ideal e cidade real se torna pedagogicamente fecunda, ao comparar a cidade existente com a cidade desejada, os alunos são levados não apenas a descrever o espaço urbano, mas também a avaliá-lo criticamente e a imaginar possibilidades de transformação.

Deste modo, a tensão entre cidade ideal e cidade real não constitui um mero contraste entre utopia e realidade. Trata-se, antes, de uma relação dinâmica entre experiência, crítica e projeção. A cidade real fornece os elementos da vivência e da observação; a cidade ideal traduz as expectativas, valores e prioridades que emergem dessa vivência. No âmbito da presente investigação, esta articulação revela-se particularmente relevante, pois permite compreender de que forma os alunos, ao representarem a cidade real e a cidade ideal, expressam simultaneamente a sua leitura do presente e a sua visão do que consideram desejável para o espaço urbano.

1.3.4. A cidade ideal e a cidade real no ensino da Geografia

No ensino da Geografia, a articulação entre cidade ideal e cidade real revela-se particularmente pertinente, na medida em que permite aproximar os conteúdos curriculares das experiências concretas dos alunos e, simultaneamente, promover o desenvolvimento do pensamento geográfico e crítico. A cidade não deve ser abordada apenas como objeto distante de análise, mas também como espaço real, observado, interpretado e imaginado pelos próprios estudantes. Neste sentido, o confronto entre a cidade que existe e a cidade que se deseja constitui uma estratégia pedagógica relevante para problematizar o espaço urbano e tornar a aprendizagem mais significativa.

A importância desta abordagem decorre do facto de muitos alunos conhecerem a cidade antes de a estudarem formalmente, embora esse conhecimento resulte, em larga medida, das suas práticas quotidianas, dos percursos habituais e das experiências vividas. Trabalhar a cidade real e a cidade ideal em contexto educativo permite partir do vivido para chegar ao conceptual, favorecendo uma leitura mais crítica e contextualizada do espaço urbano (Ramão, 2011).

A representação da cidade ideal e da cidade real pode, assim, funcionar como instrumento de desenvolvimento do raciocínio geográfico. A representação, por alunos, dos espaços urbanos reais e ideais em planos e textos permite analisar os elementos geográficos mobilizados, as funções urbanas consideradas e as dificuldades sentidas na perceção e organização do espaço (Dulamã, Ilovan, Contiu, & Contiu,

2012). De forma convergente, Conțiu e Conțiu, (2025) defendem que a construção da cidade ideal favorece o desenvolvimento do pensamento geográfico, ao envolver os alunos em experiências práticas de observação, seleção, organização e projeção do espaço urbano. Estas propostas evidenciam que imaginar a cidade não é um exercício desligado do conhecimento científico, mas uma forma de mobilizar conceitos, relacionar escalas e pensar o território de modo ativo.

Também os mapas mentais assumem aqui particular relevância, na medida em que permitem aos alunos traduzir graficamente a sua leitura do espaço e revelar o modo como articulam conhecimentos escolares e experiências do quotidiano. Os mapas mentais são um recurso capaz de aproximar os saberes científicos ensinados na escola da leitura do quotidiano, permitindo aos estudantes expressar interpretações pessoais sobre a organização e a estrutura da cidade (Richter, 2011). Neste sentido, trabalhar a cidade ideal e a cidade real através de representações mentais e gráficas possibilita aceder não apenas ao que os alunos sabem, mas também à forma como percebem, valorizam e criticam o espaço urbano.

Deste modo, a abordagem da cidade ideal e da cidade real no ensino da Geografia contribui para uma aprendizagem mais situada, reflexiva e participativa. Ao comparar o espaço urbano vivido com o espaço urbano desejado, os alunos são levados a identificar problemas, reconhecer potencialidades, formular critérios de avaliação e imaginar alternativas. Esta articulação entre experiência, representação e pensamento crítico torna-se particularmente relevante no âmbito da presente investigação, uma vez que permite compreender como alunos de diferentes níveis de escolaridade constroem leituras distintas da cidade e mobilizam essas leituras na construção da cidade ideal.

1.4. A cidade no ensino da Geografia

1.4.1. A centralidade do tema cidade no currículo de Geografia

No ensino da Geografia, a cidade assume-se como um conteúdo particularmente relevante, não apenas pela sua importância enquanto realidade territorial, mas também pela proximidade que mantém com a experiência quotidiana dos alunos. As

AE reforçam esta centralidade ao definirem a cidade como objeto de observação, análise e problematização em diferentes momentos da escolaridade (Direção-Geral da Educação [DGE], 2018a, 2018b). As AE constituem, aliás, documentos de orientação curricular para a planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, estando explicitamente articuladas com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO, 2017).

No 8.º ano, o tema da cidade surge sobretudo no quadro de “População e povoamento” e “Atividades económicas”, com incidência nas áreas de fixação humana, no espaço urbano, nas funções urbanas, na urbanização e na morfologia urbana. As AE atuais preveem que os alunos identifiquem plantas e funções urbanas, reconheçam problemas urbanos simples e analisem a morfologia urbana relacionando-a com situações concretas, mobilizando plantas funcionais e diferentes fontes de informação; preveem igualmente a análise de medidas para melhorar a qualidade de vida e o bem-estar das populações urbanas. Trata-se, portanto, de uma abordagem que combina descrição, leitura espacial e problematização inicial do espaço urbano.

No 11.º ano de Geografia A, a cidade adquire uma maior densidade analítica e conceptual. As AE organizam-se em torno de temas como “Os espaços organizados pela população”, incluindo explicitamente o estudo das áreas urbanas e respetivas dinâmicas internas, da rede urbana e das relações campo-cidade. Entre os descritores e conceitos mobilizados surgem a organização interna das cidades; áreas funcionais; diferenciação funcional, requalificação urbana; suburbanização; periurbanização; gentrificação; rede urbana; centralidade; e instrumentos de ordenamento, como o Plano Diretor Municipal, o Plano de Urbanização e o Plano de Pormenor. As AE pedem ainda aos alunos que apresentem propostas para melhorar a rede urbana e atenuar desequilíbrios, com base em instrumentos de ordenamento do território, o que revela uma exigência acrescida de interpretação crítica e de capacidade propositiva.

Desta comparação resulta um aspeto pedagógico importante: no 8.º ano, a cidade tende a ser trabalhada de forma mais próxima da observação, da identificação de funções e da leitura da organização morfológica e funcional; no 11.º ano, o mesmo

tema é aprofundado a partir de categorias mais analíticas e de uma leitura mais crítica das dinâmicas urbanas e do ordenamento do território. Tal progressão curricular é coerente com o desenvolvimento do pensamento geográfico ao longo da escolaridade e ajuda a justificar, no âmbito da presente investigação, a comparação entre alunos destes dois níveis de ensino.

1.4.2. A cidade como espaço vivido e objeto de aprendizagem

A literatura sobre didática da Geografia tem insistido na ideia de que o estudo da cidade só se torna verdadeiramente significativo quando parte da realidade vivida pelos alunos. A construção de uma cidade ideal em contexto educativo, defende precisamente uma abordagem que coloque o estudante *“como centro do processo de aprendizagem”* e que articule *“a geografia científica e as experiências dos alunos”* (Ramão, 2011). Esta perspetiva é particularmente relevante para o ensino da cidade, uma vez que aproxima o conhecimento escolar das práticas espaciais e das leituras do quotidiano que os alunos já transportam consigo.

Na mesma linha, Dulamă, Ilovan, Conțiu e Conțiu sublinham a importância de trabalhar com os alunos a representação dos espaços urbanos reais e ideais, mostrando que este tipo de atividade permite analisar os elementos geográficos mobilizados, as funções urbanas consideradas e as dificuldades sentidas na perceção e organização do espaço. A conceção e criação de uma representação bidimensional da cidade ideal favorecem o desenvolvimento do pensamento geográfico, ao mesmo tempo que permitem identificar lacunas na compreensão do espaço urbano, dos planos e dos mapas (Conțiu & Conțiu, 2025). Estas propostas mostram que a cidade, no ensino da Geografia, não deve ser apenas descrita, deve ser observada, interpretada, representada e discutida.

Também Richter (2011) valoriza os mapas mentais como instrumento didático capaz de aproximar os saberes científicos das leituras do quotidiano e de dar visibilidade ao raciocínio geográfico dos alunos. Na sua perspetiva, o uso de mapas mentais permite ao professor conhecer as leituras espaciais que os alunos constroem sobre a cidade e, a partir delas, ensinar uma compreensão mais ampla dos contextos

que interferem na sua organização. Este contributo é especialmente importante para investigações, como a presente, que recorrem a representações gráficas e mentais para compreender a forma como os jovens pensam o espaço urbano.

1.4.3. A cidade, o PASEO e o desenvolvimento de competências

A abordagem da cidade em Geografia articula-se de forma muito clara com o PASEO, não apenas por via dos conteúdos, mas sobretudo das competências que mobiliza. O próprio documento do perfil define áreas como informação e comunicação, Pensamento crítico e pensamento criativo, raciocínio e resolução de problemas, saber científico, técnico e tecnológico e relacionamento interpessoal, todas elas particularmente convocadas quando os alunos observam, representam, comparam e problematizam o espaço urbano. As competências de informação e comunicação implicam, por exemplo, selecionar, analisar, validar e mobilizar informação a partir de diferentes fontes, as de pensamento crítico e criativo exigem observar, analisar, argumentar e tomar posições fundamentadas, e as de relacionamento interpessoal envolvem trabalhar em equipa, cooperar e argumentar com responsabilidade.

No caso específico do tema da cidade, estas áreas de competência tornam-se particularmente visíveis em tarefas que exigem leitura de mapas, interpretação de imagens e plantas funcionais, trabalho de campo, comparação de situações territoriais, elaboração de propostas e representação gráfica do espaço urbano. As AE de Geografia do 8.º ano recomendam explicitamente metodologias de aprendizagem ativa, valorizando o trabalho de campo, os estudos de caso e as situações-problema. No 11.º ano, as AE aprofundam essa orientação, prevendo trabalho com mapas, infografias, Tecnologias de Informação Geográfica (TIG), dados empíricos, ordenamento sustentável e apresentação de propostas para reorganização do espaço urbano. A cidade surge, assim, como um objeto pedagógico particularmente fecundo para operacionalizar o PASEO em contexto disciplinar.

1.4.4. A presença da cidade nos manuais escolares de Geografia

Sem tomar um manual específico como objeto de análise, é possível reconhecer que a oferta editorial portuguesa acompanha esta centralidade curricular do tema cidade. No 8.º ano, encontram-se atualmente em circulação manuais como PLANETA, GEO+ e Check-In 8¹, enquanto no 11.º ano estão disponíveis, entre outros, Territórios e Geo.pt 11². A simples estabilidade desta oferta editorial em torno da disciplina confirma que os conteúdos urbanos mantêm um lugar consolidado na aprendizagem geográfica ao longo do 3.º ciclo e do ensino secundário.

Para além disso, os materiais de apoio da Direção-Geral da Educação (DGE) dirigidos ao 11.º ano mostram uma clara articulação entre o currículo e o trabalho com o manual escolar, prevendo explicitamente, como recursos, o “caderno diário, manual escolar e internet”, e propondo tarefas sobre morfologia das cidades, organização interna das cidades, áreas funcionais, heterogeneidades urbanas e expansão urbana recente. Embora não substituam a análise direta dos manuais adotados em cada escola, estes guiões confirmam que, na prática didática, o tema da cidade é trabalhado com base em suportes que articulam currículo, representação espacial e leitura crítica do território.

Deste modo, a cidade no ensino da Geografia assume uma dupla condição: é simultaneamente conteúdo curricular e espaço vivido. As AE do 8.º e do 11.º ano mostram uma progressão clara entre uma abordagem mais centrada na identificação, observação e leitura do espaço urbano e outra mais orientada para a análise crítica, a compreensão das dinâmicas territoriais e a formulação de propostas. A literatura didática consultada converge com esta perspetiva, ao evidenciar a importância de partir da experiência dos alunos, de mobilizar representações do espaço e de promover pensamento geográfico, criticidade e participação. O estudo da cidade torna-se mais significativo quando se ancora na experiência geográfica e na prática espacial dos alunos (Ramão, 2011). A representação da cidade real e da cidade ideal

¹ 1 **PLANETA** -Porto Editora; **GEO+** - Porto Editora; **Check-In 8** - Areal Editores.

² **Territórios** - Porto Editora; **Geo.pt 11** - Areal Editores.

permite tornar visíveis os elementos geográficos mobilizados pelos estudantes e a forma como organizam mentalmente o espaço urbano (Dulamã, Ilovan, Contiu, & Contiu, 2012). Os mapas mentais aproximam os saberes escolares da leitura do quotidiano e permitem compreender como os alunos interpretam o espaço em que vivem (Richter, 2011). A construção da cidade ideal em contexto educativo favorece o desenvolvimento do pensamento geográfico e crítico, ao envolver observação, seleção, organização e projeção do espaço urbano (Contiu & Contiu, 2025). É precisamente neste cruzamento entre currículo, vivência, representação e reflexão crítica que se inscreve a presente investigação.

A reflexão desenvolvida ao longo deste capítulo permitiu evidenciar que a cidade constitui um objeto de estudo complexo, multidimensional e particularmente relevante no âmbito da Geografia. A sua análise implica considerar não apenas a sua definição conceptual, a organização do espaço urbano, o ordenamento do território e os desafios da sustentabilidade, mas também as representações que sobre ela são construídas, quer ao nível da cidade real, quer ao nível da cidade ideal. Por sua vez, o ensino da Geografia revela-se um contexto privilegiado para trabalhar estas dimensões, na medida em que permite articular conteúdos curriculares, experiência vivida, pensamento geográfico e leitura crítica do território. É neste enquadramento que se inscreve a presente investigação, tornando-se agora necessário explicitar o contexto em que foi desenvolvida, bem como as opções metodológicas que sustentaram a recolha e análise dos dados.

2. Contexto e metodologia

O presente capítulo tem como finalidade explicitar o enquadramento contextual e metodológico da investigação desenvolvida. A análise das perceções que alunos de diferentes níveis de escolaridade, neste caso, do 8.º e do 11.º ano, constroem sobre a cidade real em que vivem e sobre a cidade ideal que projetam exige uma abordagem que articule, de forma coerente, o contexto escolar em que o estudo decorreu, as características dos grupos participantes e as opções metodológicas adotadas.

Neste sentido, procede-se, numa primeira fase, à contextualização educativa da investigação, com referência à escola e às turmas envolvidas. Seguidamente, apresenta-se a abordagem metodológica que sustenta o estudo, justificando-se a opção por uma metodologia qualitativa, de carácter exploratório, com elementos de investigação-ação, tendo em conta a proximidade entre o processo investigativo e a prática pedagógica. Por fim, descrevem-se as técnicas e os instrumentos utilizados na recolha de dados, evidenciando a sua pertinência para o estudo das representações espaciais dos alunos e, em particular, para a análise da relação entre cidade real e cidade ideal.

A organização deste capítulo procura, assim, tornar claros os procedimentos seguidos ao longo da investigação, assegurando coerência com os objetivos definidos, rigor metodológico e transparência na apresentação do trabalho desenvolvido.

2.1. Caracterização da escola

2.1.1. Enquadramento institucional e localização

A investigação foi desenvolvida na Escola Secundária do Castelo da Maia, integrada no Agrupamento de Escolas do Castelo da Maia (AECM), no concelho da Maia. O agrupamento, criado no ano letivo de 2003/2004, passou a ter a Escola Secundária do Castelo da Maia como sede a partir de 2011/2012, no contexto da reorganização da rede educativa, abrangendo atualmente um total de onze

estabelecimentos de ensino. No ano letivo de 2025/2026, o agrupamento apresenta 2710 alunos matriculados, distribuídos por diferentes níveis e modalidades de ensino.

A Escola Secundária do Castelo da Maia localiza-se na Rua Professora Idalina Santos Quelhas, na freguesia do Castelo da Maia, beneficiando de uma posição favorecida pela proximidade à Estrada Nacional 14 e pela existência de transportes públicos, nomeadamente autocarro e Metro, o que facilita o acesso diário dos alunos e da restante comunidade educativa. O espaço escolar encontra-se ainda integrado numa área com património cultural e ambiental relevante, como o Museu de História e Etnologia das Terras da Maia e a Quinta da Gruta, reforçando a ligação da escola ao contexto local.

A escola entrou em funcionamento no ano letivo de 1992/1993, tendo sido inicialmente criada para acolher alunos do ensino secundário. Progressivamente, passou também a receber alunos do 3.º ciclo do ensino básico, do ensino profissional e da educação e formação de adultos (EFA). Atualmente, conta com cerca de 1350 alunos, dos quais, 523 frequentam o ensino secundário, 728 o 3.º ciclo e 90 a EFA, o que evidencia a diversidade da sua população escolar.

Neste sentido, a escola em que o estudo decorreu revela-se particularmente relevante para a presente investigação, não apenas pela sua inserção territorial, mas também pela diversidade dos alunos que acolhe e pelo papel que desempenha enquanto espaço de formação, observação e reflexão sobre o território. A sua localização, a sua dimensão e a variedade da sua oferta educativa tornam-na um contexto particularmente favorável ao estudo das representações da cidade real e da cidade ideal em diferentes níveis de escolaridade.

2.1.2. Ambiente escolar e recursos educativos

Do ponto de vista físico, o edifício da Escola Secundária do Castelo da Maia foi intervencionado no âmbito do Programa Parque Escolar, com obras concluídas em 2016, apresentando atualmente instalações amplas e modernas, espaços verdes, equipamentos desportivos e ambientes de aprendizagem especializados. Estas características contribuem para um espaço escolar funcional, agradável e dinâmico,

propício ao desenvolvimento de diferentes experiências educativas. O horário letivo decorre, em regra, entre as 8h20 e as 18h25, prolongando-se, no caso da Educação e Formação de Adultos, até às 23h00, o que evidencia a amplitude da oferta educativa e da utilização do espaço escolar.

No que respeita ao ambiente escolar, trata-se de uma escola que valoriza princípios como a cidadania, a solidariedade e a tolerância, promovendo a integração dos alunos e o bem-estar da comunidade educativa. De acordo com o plano de formação, os alunos apresentam comportamento relativamente disciplinados, num contexto em que se procura favorecer uma vivência escolar pautada por valores de inclusão, respeito e participação.

A escola dinamiza ainda diversos projetos e iniciativas educativas que contribuem para enriquecer o ambiente formativo. Entre eles destacam-se o Eco-Escolas, o Banco de Livros Escolares, o Bicla Castelo, o Erasmus+, o EPAS - Escola Embaixadora do Parlamento Europeu, bem como outras iniciativas nas áreas da educação ambiental, da saúde, das línguas, do desporto escolar e da integração de alunos estrangeiros. Estas dinâmicas mostram uma instituição aberta à inovação, à sustentabilidade, à internacionalização e ao desenvolvimento de competências para além da sala de aula.

Neste enquadramento, a escola constitui um contexto particularmente adequado ao desenvolvimento da presente investigação. A existência de recursos físicos diversificados, de um ambiente escolar dinâmico e de uma cultura educativa marcada pela participação e pela abertura ao meio envolvente favorece a abordagem de temas ligados ao território, à cidade e à experiência urbana. Assim, o contexto escolar não surge apenas como cenário da investigação, mas como elemento relevante para a compreensão das representações construídas pelos alunos.

2.2. Caracterização das turmas

No âmbito desta investigação, foram inicialmente envolvidas três turmas da disciplina de Geografia, uma turma do 8.º ano e duas turmas do 11.º ano, designadas por 11.º G e 11.º H. A inclusão destes grupos permitiu, numa fase inicial, alargar o

contacto com diferentes níveis de escolaridade e diferentes formas de abordagem da cidade em contexto letivo. Contudo, para efeitos de análise, optou-se por centrar o estudo apenas na turma do 8.º ano e na turma do 11.º H, de forma a assegurar maior equilíbrio entre os grupos comparados e a evitar uma assimetria no número de participantes de cada nível de ensino.

A turma do 8.º F é constituída por 16 alunos, dos quais 10 são do sexo feminino e 6 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos. Trata-se de um grupo com ritmos de aprendizagem diferenciados e perfis individuais diversos, característica que se reflete também na forma como os alunos se envolvem nas atividades propostas. De um modo geral, trata-se de uma turma que responde de forma positiva a estratégias de natureza visual, prática e participativa, o que torna particularmente pertinente o recurso a mapas mentais e outras formas de representação gráfica no âmbito da presente investigação. Sendo esta a única turma do 8.º ano participante no estudo, todos os dados relativos a este nível de ensino correspondem exclusivamente a este grupo.

No ensino secundário, participaram inicialmente duas turmas, o 11.º G e o 11.º H. No entanto, por razões de equilíbrio metodológico e de comparabilidade entre os dois níveis de ensino, optou-se por considerar apenas os dados recolhidos junto da turma do 11.º H. Esta turma é constituída por 22 alunos, dos quais 16 são do sexo feminino e 6 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos. Trata-se de um grupo que revela maturidade académica e maior familiaridade com conteúdos geográficos de natureza analítica, nomeadamente os relacionados com redes urbanas, funções urbanas e organização do território. Tal enquadramento torna especialmente relevante a sua participação num estudo centrado nas representações da cidade, uma vez que permite observar de que forma os conhecimentos curriculares influenciam a leitura e a problematização do espaço urbano.

Deste modo, a investigação centra-se, para efeitos de análise comparativa, em dois grupos distintos, a turma do 8.º F e a turma do 11.º H. Esta opção procura garantir maior coerência metodológica, equilíbrio entre os universos observados e adequação aos objetivos do estudo, permitindo comparar de forma mais consistente as

representações da cidade real e da cidade ideal em dois momentos distintos do percurso escolar.

2.3. Metodologia da investigação

A presente investigação assenta numa abordagem qualitativa, de natureza exploratória, integrando características de investigação-ação. Esta opção metodológica justifica-se pelo facto de o estudo procurar compreender as percepções e representações que os alunos constroem acerca da cidade real em que vivem e da cidade ideal que projetam, valorizando os significados atribuídos pelos próprios sujeitos às suas experiências e leituras do espaço urbano.

A abordagem qualitativa revela-se adequada ao objeto de estudo, uma vez que permite aceder à dimensão interpretativa das representações espaciais dos alunos, considerando a diversidade de experiências, discursos, percepções e formas de expressão. Neste contexto, mais do que medir ou quantificar respostas de forma isolada, pretende-se compreender como os alunos pensam, organizam e representam a cidade, bem como identificar semelhanças e diferenças entre dois níveis de escolaridade distintos.

A investigação apresenta igualmente características de investigação-ação, dado que se desenvolve em contexto de prática letiva e implica uma articulação direta entre investigação, intervenção pedagógica e reflexão sobre a ação docente. A docente-investigadora assume, neste sentido, um papel duplo, por um lado, organiza e implementa atividades em sala de aula, por outro, observa, recolhe e analisa os dados produzidos nesse processo. Esta proximidade entre o estudo e a prática pedagógica permite não apenas conhecer melhor as percepções dos alunos sobre a cidade, mas também refletir sobre o potencial didático de estratégias centradas na vivência, na representação e na problematização do espaço urbano.

2.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Tendo em conta os objetivos definidos, a recolha de dados baseou-se em diferentes instrumentos, selecionados de forma a permitir uma abordagem diversificada e complementar das representações da cidade real e da cidade ideal.

Um dos instrumentos centrais foi a elaboração de mapas mentais, através dos quais os alunos representaram graficamente a cidade real e a cidade ideal. Este instrumento revelou-se particularmente pertinente, por permitir aceder às leituras espaciais dos alunos, às suas prioridades, às relações que estabelecem entre diferentes elementos urbanos e à forma como organizam mentalmente o espaço. A utilização de mapas mentais possibilita, assim, captar tanto aspetos objetivos da cidade como dimensões mais subjetivas, ligadas à experiência vivida, aos desejos e às expectativas dos alunos.

Foi igualmente aplicado um inquérito por questionário, em formato digital, com questões maioritariamente fechadas. No caso do 8.º ano, o instrumento integrou 13 questões fechadas, incidindo sobre aspetos como a cidade ideal, a perceção da cidade real e a comparação entre ambas. Já no 11.º ano, o questionário incluiu 15 questões fechadas, centradas na avaliação da cidade real, nos seus aspetos positivos e negativos, na distância relativamente à cidade ideal e nas áreas consideradas prioritárias de intervenção. Este instrumento permitiu recolher informação sobre os aspetos da cidade mais valorizados pelos alunos, as principais críticas à cidade real e os elementos considerados essenciais numa cidade ideal. A utilização do questionário teve como objetivo complementar os dados obtidos através das representações gráficas, facilitando a comparação entre os dois níveis de ensino e permitindo identificar tendências comuns ou divergentes. Os modelos dos questionários aplicados encontram-se disponíveis no Anexo I e no Anexo II.

A investigação recorreu ainda a grelhas de observação (Anexo IV e Anexo VI), utilizadas durante a realização das atividades em sala de aula. Estas grelhas permitiram registar aspetos relacionados com a participação dos alunos, o grau de envolvimento nas tarefas, o tipo de elementos mobilizados nas representações e algumas diferenças

na forma como os alunos do 8.º e do 11.º ano abordaram a atividade. Este instrumento funcionou como apoio à interpretação dos dados, contribuindo para uma leitura mais contextualizada dos resultados.

Por fim, foram também consideradas as produções escritas e gráficas realizadas pelos alunos no decurso das atividades, entendidas como documentos pedagógicos relevantes para a análise das suas representações do espaço urbano.

2.5. Procedimentos

A recolha de dados decorreu em contexto de sala de aula, no âmbito da disciplina de Geografia, através da implementação de um conjunto de atividades concebidas especificamente para a presente investigação. Estas atividades foram desenvolvidas com alunos do 8.º ano e do 11.º ano, procurando adequar-se às características de cada nível de ensino e aos objetivos definidos para o estudo.

Numa primeira fase, os alunos foram convidados a refletir sobre a cidade onde vivem, identificando aspetos positivos e negativos da sua experiência quotidiana do espaço urbano. Posteriormente, foram desafiados a imaginar e representar a sua cidade ideal, mobilizando elementos que consideravam relevantes do ponto de vista da mobilidade, da segurança, dos espaços de lazer, da organização urbana, da qualidade ambiental e da qualidade de vida. Esta sequência permitiu colocar em confronto a cidade vivida e a cidade desejada, favorecendo a expressão de perceções, expectativas e leituras do território.

A elaboração dos mapas mentais foi realizada em grupo, opção que procurou favorecer a partilha de ideias, a discussão entre pares e a construção coletiva de representações sobre a cidade real e a cidade ideal. Os grupos foram constituídos livremente pelos próprios alunos, de forma a que se sentissem mais à vontade para expressar as suas opiniões e participar ativamente na atividade. Esta opção revelou-se coerente com uma abordagem pedagógica participativa, valorizando a cooperação, o diálogo e a reflexão conjunta. Importa, contudo, assinalar que os mapas mentais produzidos correspondem a construções coletivas, não refletindo exclusivamente perceções individuais.

Em ambas as turmas, os alunos foram organizados em três grupos, com cerca de cinco a seis elementos cada. No caso da turma do 11.º ano, verificou-se a ausência de seis alunos no momento da realização da atividade, o que fez com que o número de participantes presentes ficasse próximo do da turma do 8.º ano. Esta circunstância acabou por contribuir para um maior equilíbrio entre os grupos envolvidos e para uma maior comparabilidade na concretização das atividades propostas.

Após a realização dos mapas mentais, foi aplicado um inquérito por questionário, em formato digital, com o objetivo de recolher informação complementar sobre as perceções dos alunos relativamente à cidade real e à cidade ideal. Ao longo de todo o processo, foram igualmente utilizados registos de observação, de modo a acompanhar o envolvimento dos alunos, a forma como participaram nas tarefas e os principais elementos mobilizados nas discussões e representações produzidas.

No 8.º ano, a atividade privilegiou uma abordagem mais próxima da experiência quotidiana e da expressão visual, procurando valorizar a forma como os alunos observam e vivenciam a cidade. No 11.º ano, embora também se tenha recorrido à representação e à reflexão pessoal, foi possível explorar uma leitura mais analítica e crítica do espaço urbano, articulada com conteúdos curriculares como funções urbanas, redes urbanas e ordenamento do território. Desta forma, os procedimentos adotados procuraram respeitar as especificidades de cada grupo, assegurando simultaneamente a coerência da investigação e a comparabilidade entre os dois níveis de ensino.

2.6. Tratamento e análise dos dados

Os dados recolhidos foram analisados segundo uma lógica predominantemente qualitativa, procurando identificar padrões, regularidades e contrastes nas representações produzidas pelos alunos. A análise incidiu sobre os mapas mentais, as respostas ao questionário e os registos de observação, permitindo cruzar diferentes fontes de informação e reforçar a consistência interpretativa do estudo.

No caso dos mapas mentais e das produções gráficas, a análise centrou-se nos elementos representados, na sua organização espacial, nas funções urbanas identificadas, nos aspetos mais valorizados e nas diferenças entre cidade real e cidade ideal. Procurou-se perceber que dimensões surgiam com maior frequência e de que forma essas representações traduziam experiências, prioridades e leituras distintas do espaço urbano.

Relativamente ao questionário, os dados permitiram identificar tendências gerais nas respostas dos alunos, sobretudo no que respeita aos aspetos mais valorizados na cidade ideal e às principais críticas dirigidas à cidade real. Estes resultados foram interpretados em articulação com os restantes instrumentos, de modo a evitar uma leitura fragmentada dos dados.

A análise procurou ainda estabelecer uma comparação entre os alunos do 8.º ano e do 11.º ano, com vista a compreender de que forma a idade, o nível de escolaridade e o contacto com conteúdos curriculares distintos influenciam a construção das representações urbanas.

2.7. Considerações éticas

Ao longo de toda a investigação, procurou-se assegurar o respeito pelos princípios éticos inerentes à investigação em contexto educativo. A participação dos alunos decorreu em contexto escolar e com finalidades exclusivamente académicas, sendo garantida a confidencialidade dos dados recolhidos e o anonimato dos participantes.

Na apresentação e análise dos dados, os alunos não serão identificados nominalmente, sendo as suas produções e respostas tratadas de forma anónima. Os dados recolhidos destinam-se apenas à realização da presente investigação, não sendo utilizados para outros fins.

3. Diagnóstico e intervenção

3.1. Perceções sobre a cidade real e a cidade ideal no 8.º ano

3.1.1. Avaliação da cidade real por categorias

A avaliação da cidade real por categorias (Figura 1), no caso do 8.º ano, revela uma percepção globalmente positiva do espaço urbano, uma vez que todas as dimensões analisadas apresentam valores

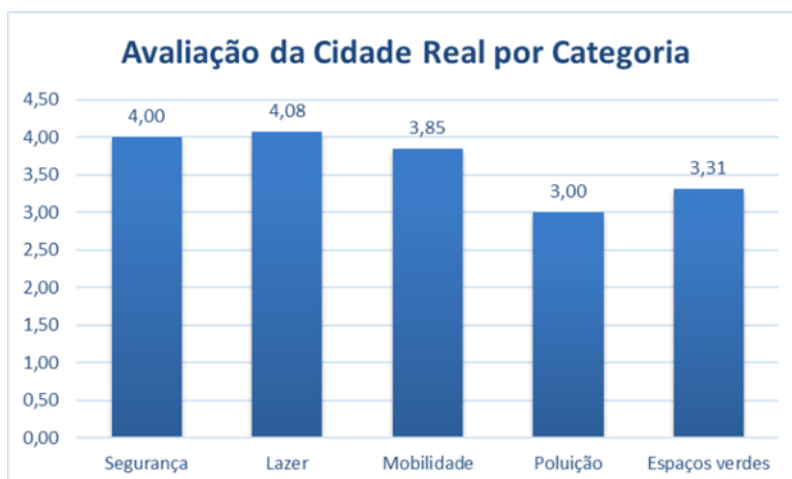


Figura 1 - Avaliação da cidade real por categorias no 8.º ano

médios acima do ponto intermédio da escala. As categorias mais valorizadas são o lazer (4,08), a segurança (4,00) e a mobilidade (3,85), enquanto a poluição (3,00) e os espaços verdes (3,31) surgem com classificações mais baixas. Estes dados sugerem que os alunos reconhecem na cidade condições relativamente favoráveis ao convívio, à deslocação e à vivência quotidiana, mas identificam também fragilidades associadas à qualidade ambiental.

Esta leitura assenta sobretudo numa relação vivencial com a cidade, centrada em dimensões mais próximas da experiência quotidiana. O espaço urbano é percecionado a partir daquilo que os alunos observam, utilizam e sentem no dia a dia, o que reforça a ideia de que o estudo da cidade se torna mais significativo quando parte da experiência geográfica e da prática espacial dos próprios alunos (Ramão, 2011). A menor valorização da poluição e dos espaços verdes mostra também que, mesmo num nível de escolaridade mais baixo, já existe sensibilidade para aspetos ligados ao ambiente urbano e à qualidade de vida.

3.1.2. Aspectos negativos da cidade real

No que respeita aos aspetos negativos da cidade real (Figura 2), os alunos do 8.º ano identificam sobretudo o trânsito (12 respostas), a sujidade (9) e a poluição (7) como os principais problemas urbanos. Com menor



Figura 2 - Aspectos negativos na cidade real no 8.ºano

expressão surgem a falta de transportes públicos (4), a falta de segurança (1) e a falta de atividades (1). Esta distribuição mostra que os alunos tendem a destacar problemas diretamente visíveis e facilmente reconhecíveis no espaço urbano, o que confirma uma leitura muito ancorada na observação do quotidiano.

A centralidade atribuída ao trânsito mostra que a circulação urbana constitui, para estes alunos, uma das principais fragilidades da cidade real. Já a sujidade e a poluição reforçam a importância da dimensão ambiental na forma como a cidade é avaliada. A representação do espaço urbano, nestas idades, parece organizar-se a partir de elementos concretos da experiência vivida, revelando aquilo que é selecionado, valorizado ou criticado pelos alunos nas suas leituras do território (Richter, 2011). Assim, a cidade real surge como espaço vivido e percecionado através de marcas muito concretas da vida urbana.

3.1.3. Aspectos mais valorizados na cidade ideal

Quanto à cidade ideal, os alunos do 8.º ano valorizam (Figura 3) sobretudo ruas limpas (8 respostas), menos poluição (7), menos trânsito (6) e mais espaços verdes (6).



Figura 3 - Aspectos mais valorizados na cidade ideal no 8.ºano

Com menor expressão surgem segurança (4), mais transportes públicos (3), mais espaços de lazer (3) e mais serviços perto de casa (2). Estes resultados mostram que a cidade ideal é construída, em grande medida, como resposta às fragilidades identificadas na cidade real.

A relação entre cidade real e cidade ideal torna-se aqui particularmente evidente: aquilo que é percecionado como problema na cidade vivida tende a transformar-se naquilo que mais se deseja para a cidade ideal. Deste modo, a cidade ideal não aparece como uma abstração desligada do real, mas como uma projeção construída a partir da experiência concreta do espaço urbano. Esta ideia aproxima-se da conceção da cidade ideal como espaço associado a segurança, justiça, bem comum e conforto (Manassova, Seifullina, & Klishin, 2024) . No caso do 8.º ano, essas aspirações surgem formuladas sobretudo através de categorias concretas e diretamente observáveis, como limpeza, redução da poluição e melhoria das condições de circulação.

3.2. Perceções sobre a cidade real e a cidade ideal no 11.º ano

3.2.1. Aspetos negativos da cidade real

No 11.º ano, os aspetos negativos da cidade real identificados pelos alunos (Figura 4) revelam uma leitura mais crítica e mais estruturada do espaço urbano. O trânsito surge, tal como no 8.º ano, como o principal



Figura 4 - Aspetos negativos da cidade real no 11.ºano

problema da cidade, reunindo 15 respostas. No entanto, os restantes aspetos destacados, preço do solo elevado (9), falta de segurança (5), poluição (4), falta de serviços (4), falta de transportes públicos (3) e fraco planeamento urbano (3), mostram uma perceção mais alargada e mais analítica da realidade urbana.

Ao contrário do que acontece no 8.º ano, o olhar dos alunos do 11.º ano não se limita ao que é imediatamente visível no quotidiano. A referência ao preço do solo e ao planeamento urbano revela uma preocupação com dimensões mais estruturais da organização da cidade, ligadas ao acesso ao espaço, à desigualdade urbana e à gestão do território. Esta leitura é coerente com uma compreensão da cidade enquanto sistema complexo, no qual forma e função se articulam e influenciam diretamente a qualidade de vida, a acessibilidade e o desempenho urbano (Monteiro, Sousa, Coutinho-Rodrigues, & Natividade-Jesus, 2024). A cidade real é, assim, percecionada como espaço desigual, condicionado por fatores económicos, funcionais e territoriais.

3.2.2. Área mais urgente de intervenção

Quando questionados sobre a área mais urgente de intervenção (Figura 5), os alunos do 11.º ano destacam claramente o preço do solo (8 respostas), seguido da segurança (4), da mobilidade (2), do ambiente (1) e dos espaços verdes (1). Este resultado é particularmente significativo, porque mostra que os alunos

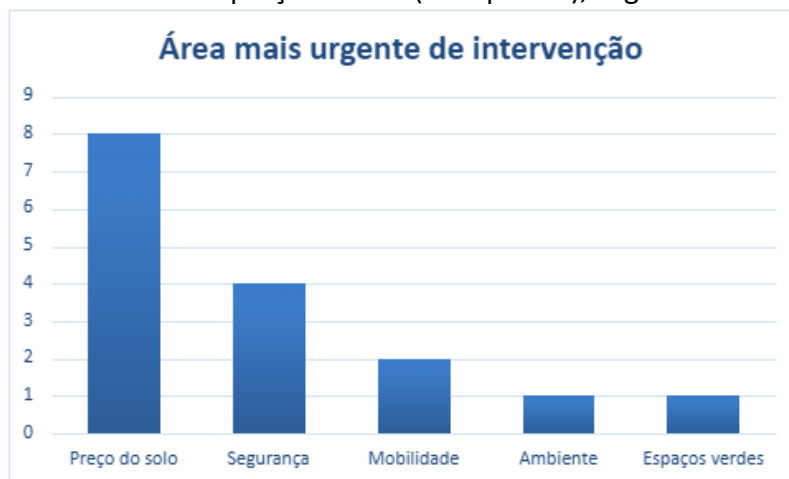


Figura 5 - Área mais urgente de intervenção no 11.ºano

não apenas identificam problemas urbanos, mas conseguem também hierarquizá-los e atribuir-lhes diferentes níveis de urgência.

A primazia do preço do solo sugere uma leitura da cidade marcada por preocupações associadas ao acesso ao espaço urbano, à habitação e às desigualdades territoriais. Esta perspetiva aproxima-se de uma leitura crítica da cidade contemporânea, na qual o espaço urbano é também entendido como território de tensões socioeconómicas e de desigual distribuição de oportunidades. A presença da segurança e da mobilidade confirma, por outro lado, que a vivência quotidiana da cidade continua a ser relevante, mas passa a ser enquadrada num horizonte mais amplo de organização urbana.

A necessidade de abordagens integradas e sustentáveis para responder a estes desafios torna-se particularmente clara quando a cidade é pensada como sistema complexo, exigindo formas de planeamento mais ajustadas à interdependência entre fatores sociais, económicos e ambientais (Butera, 2024).

3.2.3. Distância entre cidade real e cidade ideal

No 11.º ano, a principal dimensão em que os alunos identificam maior distância entre a cidade real e a cidade ideal (Figura 6) é a mobilidade (11 respostas), surgindo depois o ambiente e a



Figura 6 - Distância entre cidade real e cidade ideal no 11.ºano

poluição (7), o preço do solo (7), a segurança (6), os espaços verdes (6), a oferta cultural (5), os serviços e funções urbanas (3) e o planeamento urbano (2). Esta distribuição mostra que a cidade ideal é pensada como um espaço com melhor circulação, maior equilíbrio ambiental, menor desigualdade no acesso ao solo e melhores condições de vida urbana.

A centralidade atribuída à mobilidade é particularmente relevante, uma vez que sugere uma perceção da cidade fortemente marcada pelas questões da circulação, da acessibilidade e da organização das redes urbanas. A rede viária e a articulação entre usos do solo desempenham um papel determinante no funcionamento da cidade e na forma como esta é experienciada pelos seus habitantes (Shen & Karimi, 2016). O destaque dado ao ambiente, à poluição e ao preço do solo reforça ainda mais a ideia de que os alunos do 11.º ano constroem a cidade ideal a partir de um olhar mais crítico, mais exigente e mais sensível a questões estruturais da organização do espaço urbano.

3.3. Comparação entre os dois níveis de ensino

3.3.1. Comparação dos principais critérios da cidade ideal

A comparação dos principais critérios associados à cidade ideal (Figura 7) evidencia simultaneamente continuidades e diferenças entre o 8.º e

o 11.º ano. Em ambos os níveis, a segurança

surge como uma dimensão fortemente valorizada, embora com média ligeiramente superior no 8.º ano (4,00) face ao 11.º ano (3,75). No caso do 8.º ano, a mobilidade assume também um lugar de destaque, com média de 3,85, superior à registada no 11.º ano (3,44), o que sugere uma maior valorização da facilidade de deslocação e da circulação no espaço urbano.

Já no 11.º ano, os espaços verdes constituem a dimensão mais valorizada, com média de 3,81, ultrapassando a avaliação do 8.º ano (3,31). Este dado poderá traduzir uma maior sensibilidade às condições ambientais e à qualidade do espaço urbano por parte dos alunos mais velhos. A poluição apresenta os valores médios mais baixos em ambos os grupos, embora mantenha relevância, sobretudo no 11.º ano.

Em conjunto, estes resultados sugerem que os alunos do 8.º ano tendem a construir a cidade ideal a partir de aspetos mais funcionais e diretamente experienciados, enquanto os alunos do 11.º ano parecem valorizar de forma mais acentuada dimensões associadas à qualidade ambiental e ao bem-estar urbano. Esta diferença é coerente com a ideia de que a cidade ideal pode assumir diferentes formas consoante os valores, prioridades e horizontes de expectativa mobilizados pelos sujeitos (Butera, 2024).

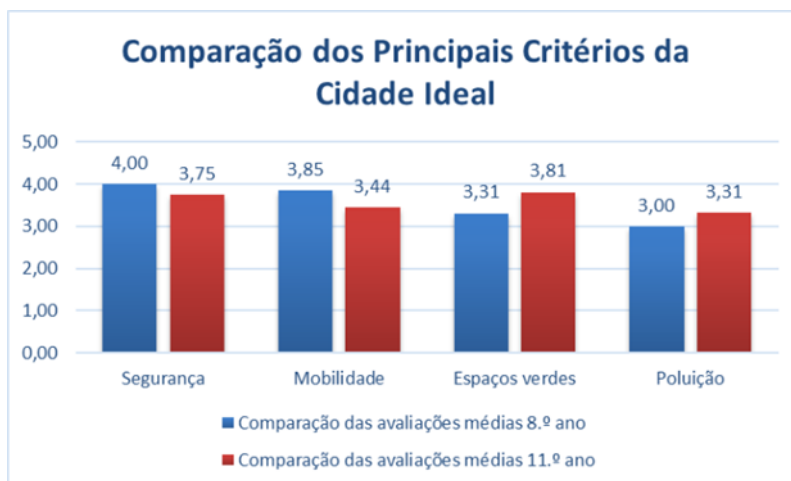


Figura 7 – Comparação dos principais critérios da cidade ideal entre 8.ºano e o 11.ºano

3.3.2. Comparação dos principais problemas da cidade real

A comparação dos principais problemas identificados na cidade real (Figura 8) evidencia, por um lado, uma preocupação comum com o trânsito e, por outro, diferenças claras na hierarquização dos restantes problemas. Em ambos

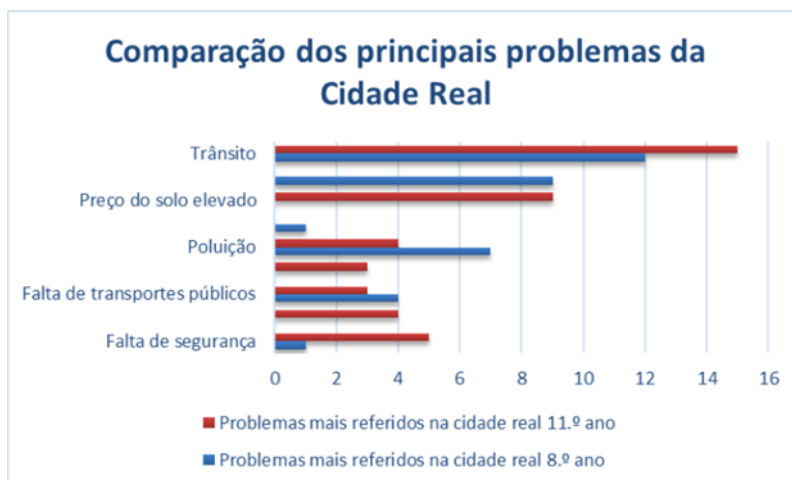


Figura 8 – Comparação dos principais problemas da cidade real entre o 8.ºano e o 11.ºano

os grupos, o trânsito surge como o problema mais referido, reunindo 12 respostas no 8.º ano e 15 no 11.º ano. Este dado mostra que a circulação urbana constitui uma fragilidade amplamente reconhecida pelos alunos, independentemente do nível de escolaridade.

Contudo, no 8.º ano, a poluição assume maior expressão, o que reforça a ideia de uma leitura mais imediata e mais ligada à observação direta do ambiente urbano. No 11.º ano, por sua vez, a falta de segurança ganha maior peso e o preço do solo surge associado a uma leitura mais crítica da cidade, mais próxima de questões estruturais relacionadas com organização urbana, desigualdade e acesso ao espaço. Deste modo, embora existam problemas urbanos percebidos de forma transversal, o olhar do 11.º ano tende a ser mais analítico e mais complexo, enquanto o do 8.º ano permanece mais ligado à experiência direta e à observação concreta do espaço vivido. Esta diferença confirma que a cidade real é simultaneamente espaço vivido e espaço interpretado, sendo a sua leitura influenciada pelo nível de maturidade e pelos conhecimentos geográficos mobilizados (Dulamã, Ilovan, Contiu, & Contiu, 2012).

3.3.3. Comparação da distância entre cidade real e cidade ideal

Tabela 1 - Comparação da distância entre a cidade real e cidade ideal entre alunos do 8.ºano e do 11.ºano

Comparação da distância entre a Cidade Real e Ideal		
Categoria	8ºAno	11ºAno
Muito/Bastante	0	3
Um pouco	12	6
Nada parecida	1	7

A comparação da distância entre a cidade real e a cidade ideal (Tabela 1) evidencia diferenças claras entre os dois níveis de ensino. No 8.º ano, a grande maioria dos alunos considera que a cidade real é “um pouco” semelhante à cidade ideal, o que revela uma percepção mais moderada da diferença entre ambas. Apenas um aluno a considera “nada parecida” e nenhum a classifica como “muito” ou “bastante” semelhante. No 11.º ano, pelo contrário, as respostas distribuem-se de forma mais diferenciada, verificando-se um aumento significativo da categoria “nada parecida”, o que sugere uma leitura mais crítica da cidade real e uma maior consciência das discrepâncias entre a realidade urbana vivida e a cidade idealizada.

Esta diferença sugere que os alunos do 11.º ano constroem uma ideia de cidade ideal mais exigente e mais distante da realidade concreta que observam, enquanto os alunos do 8.º ano imaginam uma cidade ideal mais próxima da experiência quotidiana e menos desligada da cidade existente. A representação da cidade ideal e da cidade real permite, assim, tornar visíveis diferentes níveis de compreensão do espaço e diferentes capacidades de análise e projeção (Conțiu & Conțiu, 2025). Neste caso, o 8.º ano parece construir representações mais concretas e mais vivenciais, enquanto o 11.º ano revela uma capacidade mais acentuada de articular experiência, crítica e estrutura territorial.

Em suma, os resultados mostram que os alunos dos dois níveis de ensino reconhecem problemas urbanos comuns, como o trânsito, e valorizam dimensões

semelhantes, como a segurança. No entanto, a forma como esses problemas e prioridades são interpretados difere de modo significativo. No 8.º ano, a cidade é pensada sobretudo a partir da experiência imediata, da observação direta e do cotidiano. No 11.º ano, a leitura do espaço urbano torna-se mais crítica, mais exigente e mais sensível a questões estruturais, como mobilidade, preço do solo, planeamento e desigualdade urbana.

Esta diferença confirma a importância de trabalhar a cidade no ensino da Geografia de forma ajustada ao nível de desenvolvimento dos alunos, partindo do espaço vivido, mas através da promoção progressiva de leituras mais complexas, críticas e territorialmente informadas. A articulação entre cidade real e cidade ideal revela-se, assim, um instrumento particularmente fecundo para compreender a evolução do olhar geográfico dos alunos e para desenvolver formas mais aprofundadas de leitura do território.

3.4. A intervenção pedagógica: descrição e principais evidências

A intervenção pedagógica desenvolvida no âmbito da presente investigação procurou promover uma reflexão orientada sobre a cidade real e a cidade ideal, articulando os conteúdos curriculares de Geografia com a experiência quotidiana dos alunos e com a sua capacidade de representar, interpretar e problematizar o espaço urbano. Para esse efeito, foram implementadas atividades adaptadas ao 8.º e ao 11.º ano, integrando fichas de trabalho, produção de mapas mentais e grelhas de observação. A análise das evidências recolhidas permite não apenas compreender a forma como os alunos mobilizaram conceitos e perceções sobre a cidade, mas também identificar diferenças qualitativas entre os dois níveis de escolaridade, quer ao nível da leitura do espaço urbano, quer ao nível da capacidade de articulação entre experiência vivida, pensamento geográfico e projeção da cidade desejada. Exemplos dos materiais analisados encontram-se disponíveis nos anexos.

3.4.1. Resultados da atividade no 8.º ano

As produções do 8.º ano revelam uma leitura da cidade fortemente ancorada na experiência quotidiana e na observação direta do espaço vivido. Nas fichas de

atividade e nos mapas mentais surgem, com frequência, referências a problemas como a poluição, o trânsito, o lixo nas ruas, a falta de transportes públicos e a insegurança, ao mesmo tempo que a cidade ideal é associada a mais espaços verdes, maior limpeza urbana, melhores transportes e mais segurança. Esta tendência confirma que os alunos constroem a sua leitura da cidade a partir daquilo que observam, utilizam e experienciam no dia a dia, o que torna particularmente evidente a importância do espaço vivido no ensino da Geografia (Ramão, 2011). As respostas presentes nas fichas do 8.º ano mostram precisamente essa ligação entre vivência e representação, como acontece quando os alunos identificam como problemas “lixo nas ruas, trânsito, acidentes rodoviários e a falta de transportes públicos” e defendem, para a cidade ideal, “mais espaços verdes” e “transportes públicos gratuitos” (Anexo III).

Esta relação entre cidade real e cidade ideal aproxima-se da ideia de que a representação do espaço urbano permite tornar visíveis os elementos geográficos que os alunos mobilizam, bem como as suas prioridades e dificuldades na organização do território (Dulamã, Ilovan, Contiu, & Contiu, 2012). No caso do 8.º ano, a cidade ideal surge claramente como uma reformulação da cidade real, isto é, como uma tentativa de corrigir os aspetos que os alunos percecionam como mais problemáticos. A valorização de ruas limpas, de menos poluição e de maior presença de espaços verdes mostra que a cidade desejada é construída como resposta direta às fragilidades do espaço vivido, o que também se aproxima da conceção de cidade ideal enquanto projeção de conforto, bem-estar e qualidade de vida (Manassova, Seifullina, & Klishina, 2024).

Os mapas mentais produzidos pelos alunos do 8.º ano reforçam esta leitura concreta do espaço urbano. Em várias representações gráficas, destacam-se ruas, rotundas, edifícios, comércio, parques, equipamentos e áreas de lazer, o que sugere uma representação espacial ainda centrada em elementos visuais e funcionais mais imediatos. Esta característica é coerente com a perspetiva de que os mapas mentais permitem aceder à forma como os alunos interpretam o território a partir da sua experiência quotidiana, aproximando os conhecimentos escolares da leitura concreta

do espaço (Richter, 2011). Assim, no 8.º ano, a atividade evidencia um olhar geográfico inicial, fortemente ligado à observação, à vivência e à experiência direta do espaço urbano. Exemplos dessas produções podem ser consultados no Anexo III.

As grelhas de observação confirmam igualmente esta tendência. Os alunos participaram com interesse, mobilizaram elementos da cidade real e da cidade ideal e conseguiram representar visualmente aspetos ligados à mobilidade, segurança, lazer, poluição e infraestruturas. No entanto, essa mobilização surge sobretudo de forma descritiva, o que é compatível com um nível de escolaridade em que a cidade é ainda pensada mais como espaço vivido do que como sistema urbano complexo. A atividade permitiu, por isso, confirmar que, neste nível, a representação da cidade assenta sobretudo numa lógica de proximidade e de observação direta. As grelhas de observação do 8.º ano encontram-se reproduzidas no Anexo IV.

3.4.2. Resultados da atividade no 11.º ano

No 11.º ano, as produções dos alunos revelam uma leitura mais estruturada e mais crítica da cidade, na qual a experiência quotidiana continua presente, mas já articulada com conceitos mais próximos da Geografia urbana e do ordenamento do território. Nas fichas de atividade e nos mapas mentais surgem referências a mobilidade, acessibilidade, funções urbanas, serviços, equipamentos, espaços públicos, segurança, qualidade ambiental e participação cívica. Esta diversidade de elementos indica uma representação mais complexa do espaço urbano, na qual a cidade é percecionada não apenas como lugar vivido, mas também como território organizado por funções, redes e dinâmicas diferenciadas. As produções mostram, por exemplo, preocupações com “transportes públicos acessíveis”, “mais espaços verdes”, “mais luz”, “segurança” e “serviços”, bem como a representação de hospital, polícia, metro, museu, comércio e parque na cidade ideal (Anexo V).

Esta forma de pensar a cidade aproxima-se da ideia de que a organização do espaço urbano resulta da articulação entre forma e função, influenciando diretamente a mobilidade, a acessibilidade e a qualidade de vida (Monteiro, Sousa, Coutinho-

Rodrigues, & Natividade-Jesus, 2024). A cidade ideal representada pelos alunos do 11.º ano não se limita à eliminação de problemas visíveis, envolve a construção de uma cidade mais equilibrada em termos de mobilidade, serviços, funções urbanas e bem-estar. A presença de redes, equipamentos e diferentes funções urbanas nas representações confirma também a importância da conectividade funcional do espaço urbano (Shen & Karimi, 2016).

As respostas escritas (Anexo V) reforçam esta leitura mais crítica. Quando os alunos referem que a cidade real tem “qualidade ambiental”, mas carece de “bons parques públicos”, ou quando defendem que a cidade ideal deve ter “transportes públicos acessíveis” e “espaços verdes”, mostram que a cidade é pensada a partir de critérios de qualidade de vida, sustentabilidade e funcionalidade. Esta perspetiva aproxima-se da leitura da cidade contemporânea como sistema complexo, no qual as dimensões ambientais, sociais e territoriais se encontram interligadas e exigem abordagens mais integradas (Butera, 2024). Deste modo, a cidade ideal surge menos como simples contraponto à cidade real e mais como um modelo urbano desejável, orientado por princípios de acessibilidade, qualidade ambiental, conforto e justiça territorial.

Também as grelhas de observação do 11.º ano (Anexo VI) confirmam esta diferença qualitativa. Os registos mostram maior capacidade de argumentação, de articulação com conteúdos curriculares, de referência a propostas de melhoria e de mobilização de conceitos relacionados com ordenamento do território, mobilidade, qualidade de vida e funções urbanas. Isto sugere um pensamento geográfico mais analítico, no qual a cidade é compreendida de forma menos imediata e mais relacional. A atividade evidencia, assim, que os alunos do 11.º ano articulam com mais facilidade a cidade real e a cidade ideal com categorias de análise territorial já trabalhadas em contexto escolar.

3.4.3. Contributo das grelhas de observação

As grelhas de observação revelam-se particularmente importantes para consolidar a análise dos resultados obtidos através dos questionários, das fichas e dos mapas mentais. No 8.º ano (Anexo IV), confirmam uma participação ativa e interessada, mas mostram também que a representação do espaço urbano se faz sobretudo a partir de aspetos concretos e diretamente observáveis, como ruas, transportes, lazer, segurança e poluição. No 11.º ano (Anexo V), pelo contrário, evidenciam maior capacidade de relacionar conceitos, problematizar o território e propor soluções, o que reforça a ideia de um olhar geográfico mais estruturado e mais crítico. Esta diferença é coerente com a progressão entre um conhecimento mais vivencial e um pensamento geográfico mais analítico, tal como se torna visível na representação de espaços urbanos reais e ideais (Conțiu & Conțiu, 2025).

Em conjunto, estas evidências qualitativas confirmam o que já havia sido identificado nos questionários, no 8.º ano predomina uma leitura mais próxima do quotidiano e da experiência direta, enquanto no 11.º ano se observa uma maior capacidade de articular vivência, crítica e organização territorial. A atividade pedagógica e as grelhas de observação não surgem, assim, apenas como complemento dos inquéritos, mas como instrumentos fundamentais para compreender a forma como os alunos constroem representações da cidade real e da cidade ideal, tornando visível a articulação entre experiência urbana, pensamento geográfico e imaginação espacial.

3.5. Síntese dos resultados do diagnóstico e da intervenção

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo permitiu identificar diferenças significativas na forma como os alunos do 8.º e do 11.º ano percecionam a cidade real e projetam a cidade ideal. Embora em ambos os níveis surjam preocupações comuns, nomeadamente no que respeita ao trânsito, à segurança e à qualidade do espaço urbano, as representações construídas revelam graus distintos de complexidade, criticidade e articulação conceptual. Esta diferença confirma que a leitura da cidade

não é estática, varia de acordo com a experiência dos sujeitos, com os conhecimentos que mobilizam e com a forma como organizam cognitivamente o espaço urbano (Dulamã, Ilovan, Contiu, & Contiu, 2012).

No 8.º ano, a leitura da cidade surge fortemente associada à experiência quotidiana e à observação direta do espaço vivido. Os alunos tendem a valorizar aspetos concretos e visíveis, como a limpeza das ruas, a redução da poluição, a existência de espaços verdes, a segurança e a mobilidade. A cidade ideal é, neste contexto, imaginada sobretudo como uma melhoria da cidade real, funcionando como resposta imediata aos problemas mais facilmente identificáveis no quotidiano. Isto é, a cidade ganha maior significado quando parte da experiência geográfica e da prática espacial dos próprios alunos (Ramão, 2011). A valorização desta ligação entre representação do espaço e leitura do quotidiano, mostra que os mapas mentais tornam visíveis as formas como os alunos observam e interpretam o território (Richter, 2011).

No 11.º ano, por sua vez, a análise revela um olhar mais estruturado e mais crítico sobre o espaço urbano. Para além de problemas diretamente observáveis, como o trânsito ou a poluição, os alunos identificam questões mais amplas e estruturais, como o preço do solo, a organização dos serviços, a mobilidade, a acessibilidade e o planeamento urbano. A cidade ideal aparece, neste nível, menos como simples correção do que falta na cidade real e mais como projeção de um modelo urbano mais equilibrado, funcional, acessível e ambientalmente qualificado (Monteiro, Sousa, Coutinho-Rodrigues, & Natividade-Jesus, 2024). Esta leitura aproxima-se da ideia de que a cidade deve ser entendida como sistema complexo, no qual forma, função, mobilidade, acessibilidade e qualidade de vida se articulam de forma estreita (Butera, 2024). A importância atribuída à mobilidade e ao preço do solo mostra ainda uma maior sensibilidade a dimensões territoriais e socioeconómicas da organização urbana, o que reforça a presença de um pensamento geográfico mais analítico e uma maior capacidade de interligação entre temas complexos e aplicação prática de conceitos teóricos.

A comparação entre os dois níveis de ensino confirma, deste modo, que a forma como os alunos representam a cidade está intimamente ligada ao seu nível de escolaridade, à sua maturidade e aos conhecimentos geográficos que mobilizam. Enquanto no 8.º ano predomina uma leitura mais vivencial e descritiva, no 11.º ano observa-se uma abordagem mais analítica, crítica e territorialmente informada. Esta diferença torna-se visível tanto nos resultados dos questionários como nas fichas de atividade, nos mapas mentais e nas grelhas de observação, mostrando que a cidade é simultaneamente espaço vivido e espaço representado. A construção da cidade ideal, em ambos os casos, parece resultar de um processo de reorganização do espaço a partir das falhas percebidas na cidade real, o que se articula com a ideia de que a cidade ideal funciona como resposta crítica às insuficiências do espaço urbano existente (Sampaio, 1996).

Os resultados do diagnóstico e da intervenção pedagógica mostram que a cidade real e a cidade ideal constituem instrumentos particularmente fecundos para compreender o modo como os alunos observam, interpretam e projetam o espaço urbano. Ao mesmo tempo, evidenciam o potencial didático deste tipo de abordagem no ensino da Geografia, na medida em que favorece a articulação entre conteúdos curriculares, experiência quotidiana, representação do espaço e desenvolvimento do pensamento geográfico (Dulamã, Ilovan, Contiu, & Contiu, 2012). Neste sentido, a atividade realizada confirma a pertinência de estratégias pedagógicas centradas na representação da cidade, capazes de tornar visíveis os conhecimentos, percepções, prioridades e níveis de criticidade dos alunos (Conțiu & Conțiu, 2025). É a partir destas evidências que, no capítulo seguinte, se procederá à análise e discussão dos resultados, procurando aprofundar o que estas diferenças revelam sobre o olhar geográfico dos alunos e sobre as implicações pedagógicas da investigação.

4. Análise e discussão

4.1. Diferenças nas representações da cidade em diferentes níveis de escolaridade

Os resultados desta investigação mostram que os alunos do 8.º e do 11.º ano não olham para a cidade da mesma forma. Essa diferença não se traduz apenas nas respostas dadas aos questionários ou nas escolhas feitas nos mapas mentais, revela, sobretudo, formas distintas de observar, interpretar e projetar o espaço urbano. A cidade, para uns e para outros, é reconhecida como realidade próxima e significativa, mas o modo como é lida varia de forma evidente consoante a idade, a maturidade e o nível de escolaridade.

No 8.º ano, a cidade aparece, acima de tudo, como espaço vivido. O que mais sobressai nas respostas dos alunos são elementos muito ligados ao quotidiano, o trânsito, a sujidade, a poluição, a falta de transportes, as ruas, os espaços verdes. A cidade é observada a partir daquilo que se vê e daquilo que afeta diretamente a experiência diária. É precisamente por isso que a cidade ideal surge frequentemente associada a imagens muito concretas, ruas limpas, menos poluição, mais segurança, mais espaços verdes, melhores transportes. Há aqui uma relação muito direta entre o que incomoda na cidade real e o que se deseja corrigir na cidade ideal.

Este tipo de leitura faz sentido quando se considera que, neste nível de ensino, o pensamento geográfico ainda se organiza muito em torno da experiência imediata do espaço. A cidade não é ainda analisada, de forma dominante, através de categorias mais abstratas de organização territorial, mas através da vivência, da observação e daquilo que os alunos conseguem reconhecer na sua prática espacial. Neste ponto, os resultados vão ao encontro da ideia de que o estudo da cidade se torna mais significativo quando parte da realidade concreta dos alunos e da sua experiência geográfica (Ramão, 2011). Também as representações produzidas pelos alunos do 8.º ano confirmam essa proximidade entre o conhecimento escolar e a leitura do

quotidiano, algo que os mapas mentais tendem a tornar particularmente visível (Richter, 2011).

No 11.º ano, a situação é diferente. A experiência quotidiana continua presente, mas já não aparece isolada. Os alunos continuam a referir problemas concretos, como o trânsito ou a poluição, mas acrescentam-lhes outras dimensões, o preço do solo, a acessibilidade, a organização dos serviços, a mobilidade, o planeamento urbano, a qualidade ambiental. A cidade começa a ser pensada menos como simples cenário de vivências e mais como território organizado, desigual e passível de análise crítica. Essa mudança é importante, porque mostra que o olhar geográfico se vai tornando mais relacional, mais abstrato e também mais exigente.

É precisamente aqui que se nota o efeito de uma maior maturidade escolar e curricular. No 11.º ano, os alunos já contactaram com conteúdos que lhes permitem interpretar o espaço urbano a partir de categorias mais amplas, como funções urbanas, redes, ordenamento do território e qualidade de vida. Isso ajuda a explicar por que razão a cidade ideal, neste grupo, não se reduz à correção dos problemas mais visíveis. Ela é pensada, com maior frequência, como um modelo urbano mais equilibrado, com melhor mobilidade, maior qualidade ambiental, mais espaços verdes, melhor distribuição de serviços e menores desigualdades (Monteiro, Sousa, Coutinho-Rodrigues, & Natividade-Jesus, 2024). Esta forma de pensar aproxima-se de uma leitura da cidade como sistema complexo, em que forma urbana, função, mobilidade, acessibilidade e bem-estar se influenciam mutuamente (Butera, 2024).

A comparação entre os dois níveis torna-se ainda mais clara quando se olha para a distância percecionada entre cidade real e cidade ideal. No 8.º ano, essa distância é sentida de forma mais moderada. A maioria dos alunos considera que a cidade real é “um pouco” semelhante à cidade ideal, o que sugere que, apesar das críticas, ainda reconhecem proximidade entre o espaço vivido e o espaço desejado. No 11.º ano, pelo contrário, aumenta significativamente o número de alunos que consideram a cidade real “nada parecida” com a cidade ideal. Esta diferença é reveladora. Não significa apenas que os alunos mais velhos sejam mais exigentes;

significa também que conseguem identificar de forma mais clara aquilo que falta, aquilo que falha e aquilo que poderia ser diferente na organização urbana.

Há, por isso, uma mudança qualitativa no modo como a cidade é representada. No 8.º ano, predomina uma leitura mais descritiva, mais próxima do visível e do imediato. No 11.º ano, começa a consolidar-se uma leitura mais crítica, mais territorialmente informada e mais sensível às relações entre espaço, desigualdade, mobilidade e qualidade de vida. Esta passagem de uma leitura mais vivencial para uma leitura mais analítica confirma que o pensamento geográfico se constrói de forma progressiva. Não se trata de abandonar o espaço vivido; trata-se de o interpretar com instrumentos conceptuais mais complexos.

Neste sentido, a cidade revela-se um objeto particularmente fértil para observar a evolução do olhar geográfico dos alunos. Ela permite perceber como se articulam experiência, representação, conhecimento curricular e capacidade de problematização. Mais do que mostrar o que os alunos sabem sobre a cidade, os resultados mostram como a pensam, e é precisamente nessa diferença de olhar que se torna visível o desenvolvimento do pensamento geográfico ao longo da escolaridade.

4.2. Desenvolvimento do pensamento geográfico e crítico

Os resultados obtidos permitem reconhecer que a abordagem da cidade real e da cidade ideal constituiu não apenas um meio de recolha de dados, mas também uma oportunidade de desenvolvimento do pensamento geográfico e crítico dos alunos. Ao serem confrontados com a necessidade de observar a cidade onde vivem, identificar problemas, reconhecer potencialidades e imaginar alternativas, os alunos foram levados a ultrapassar uma leitura meramente descritiva do espaço urbano. Em diferentes graus, consoante o nível de escolaridade, foram chamados a mobilizar capacidades de observação, seleção, organização, comparação e projeção, todas elas centrais na construção do pensamento geográfico.

No 8.º ano, esse desenvolvimento torna-se visível sobretudo na capacidade de relacionar a experiência quotidiana com aspetos mais amplos da organização do

espaço urbano. Ainda que a leitura dos alunos se mantenha fortemente ligada ao visível e ao imediato, o simples facto de identificarem problemas como o trânsito, a poluição, a falta de transportes ou a ausência de espaços verdes já revela um primeiro nível de problematização do território. Os alunos não se limitaram a descrever a cidade, começaram a distingui-la em termos de qualidades e fragilidades, estabelecendo uma diferença entre o espaço vivido e o espaço desejado. Essa passagem é importante, porque representa um primeiro movimento de distanciamento crítico face ao quotidiano.

A construção da cidade ideal desempenhou aqui um papel particularmente relevante. Ao imaginarem uma cidade mais limpa, mais segura, com mais espaços verdes e melhores condições de mobilidade, os alunos projetaram uma visão alternativa do espaço urbano, o que implica já uma capacidade de avaliação e de reorganização mental do território. A cidade ideal não surge, neste caso, apenas como fantasia ou exercício criativo, mas como resposta às limitações observadas na cidade real. É precisamente nesta articulação entre observação e projeção que se começa a desenvolver uma forma mais consciente de pensar geograficamente o espaço.

No 11.º ano, esse processo apresenta um grau de complexidade superior. Aqui, os alunos não apenas identificam problemas urbanos, como procuram compreendê-los em termos mais estruturais. A referência ao preço do solo, ao planeamento urbano, à acessibilidade, à mobilidade e à distribuição dos serviços mostra que a leitura do território já incorpora relações entre forma urbana, funções urbanas, desigualdade e qualidade de vida. A cidade passa a ser pensada não apenas como lugar vivido, mas como sistema organizado, marcado por tensões e por lógicas de funcionamento que podem ser analisadas criticamente. Esta passagem revela um pensamento geográfico mais elaborado, capaz de articular diferentes escalas de leitura e de relacionar o quotidiano com dinâmicas territoriais mais amplas.

Neste sentido, a atividade realizada permitiu aos alunos do 11.º ano mobilizar categorias de análise mais próximas das trabalhadas na Geografia urbana, o que lhes deu condições para interpretar a cidade de forma menos imediata e mais reflexiva. A mobilidade, por exemplo, deixou de surgir apenas como incómodo quotidiano e

passou a ser percebida como problema de organização urbana, o preço do solo deixou de ser apenas dado isolado e passou a associar-se a desigualdades de acesso ao espaço; os espaços verdes e a qualidade ambiental passaram a integrar uma visão mais ampla da qualidade de vida urbana. Esta capacidade de relacionar diferentes dimensões do território é, precisamente, uma das marcas de um pensamento geográfico mais desenvolvido.

O pensamento crítico manifesta-se, por sua vez, na forma como os alunos avaliam a cidade existente e reconhecem que ela poderia ser diferente. Ao construírem uma cidade ideal, os alunos não estão apenas a projetar desejos, estão também a formular uma crítica, ainda que implícita, à realidade urbana que conhecem. Quanto mais clara é essa distância entre cidade real e cidade ideal, mais evidente se torna a capacidade de questionar o espaço existente e de imaginar alternativas. No 11.º ano, esse movimento é especialmente visível, mas no 8.º ano ele já se encontra presente, ainda que de forma mais simples e mais ligada ao concreto.

Esta dimensão crítica é particularmente importante no ensino da Geografia, porque permite que o espaço deixe de ser visto como dado natural ou cenário neutro. A cidade passa a ser entendida como realidade construída, organizada e desigual, podendo, por isso, ser interpretada, discutida e transformada. Neste quadro, a representação da cidade real e da cidade ideal mostra-se pedagogicamente fecunda, uma vez que favorece o desenvolvimento de uma relação mais reflexiva com o território e estimula a capacidade de pensar o espaço em termos de problemas, possibilidades e alternativas. A observação do território, a sua representação e a sua projeção não correspondem, por isso, a momentos separados, fazem parte de um mesmo processo de construção de conhecimento.

As produções dos alunos e as grelhas de observação confirmam esta evolução. Em ambos os níveis de ensino, os alunos foram capazes de selecionar elementos relevantes do espaço urbano, de os organizar em função de prioridades e de construir uma leitura própria da cidade. O que muda é a profundidade dessa leitura. No 8.º ano, predomina um olhar mais próximo da experiência quotidiana, no 11.º ano, observa-se uma maior capacidade de articulação conceptual e de problematização do território.

Esta diferença não diminui o valor do trabalho desenvolvido com os alunos mais novos. Pelo contrário, mostra que o desenvolvimento do pensamento geográfico é progressivo e que a escola pode desempenhar um papel decisivo nesse percurso, criando oportunidades para que os alunos passem da observação à interpretação, e desta à crítica.

Deste modo, os resultados desta investigação sugerem que a abordagem da cidade real e da cidade ideal favorece efetivamente o desenvolvimento do pensamento geográfico e crítico. Ao mobilizar experiência, representação, análise e projeção, esta abordagem permite que os alunos leiam o espaço urbano de forma mais consciente, mais estruturada e mais questionadora. Mais do que identificar o que sabem sobre a cidade, tornou-se possível perceber como aprendem a pensá-la, e é justamente nesse movimento que reside uma das principais potencialidades didáticas da investigação realizada.

4.3. Implicações para o ensino da Geografia

Os resultados desta investigação permitem retirar algumas implicações relevantes para o ensino da Geografia, sobretudo no que diz respeito à forma como a cidade pode ser trabalhada em contexto escolar. Em primeiro lugar, torna-se evidente a importância de partir da experiência concreta dos alunos. A cidade revelou-se um objeto de aprendizagem particularmente significativo precisamente porque os alunos a reconhecem como espaço vivido, próximo e quotidiano. Quando o ensino se ancora nessa proximidade, os conteúdos deixam de surgir como realidades abstratas e passam a fazer sentido a partir do território que os alunos conhecem, percorrem e interpretam (Ramão, 2011). Neste aspeto, confirma-se a pertinência de uma abordagem que valorize a experiência geográfica e a prática espacial dos alunos como ponto de partida para a construção do conhecimento.

Ao mesmo tempo, os resultados mostram que essa aproximação ao espaço vivido não deve esgotar-se na descrição do quotidiano. O papel da Geografia escolar consiste também em ajudar os alunos a ultrapassar uma leitura imediata do espaço,

conduzindo-os progressivamente para formas mais analíticas e críticas de compreensão do território. Foi precisamente isso que se tornou visível na comparação entre o 8.º e o 11.º ano. Nos alunos mais novos, a cidade é pensada sobretudo a partir do que se observa e sente, nos mais velhos, começa a ser lida como espaço organizado por funções, redes, desigualdades e dinâmicas de planeamento (Dulamã, Ilovan, Contiu, & Contiu, 2012). Esta diferença sugere que o ensino da cidade pode e deve acompanhar o desenvolvimento do pensamento geográfico, ajustando-se aos níveis de escolaridade e promovendo uma crescente complexificação das leituras do espaço urbano (Monteiro, Sousa, Coutinho-Rodrigues, & Natividade-Jesus, 2024).

Neste sentido, a articulação entre cidade real e cidade ideal revelou-se particularmente fecunda. A cidade real permitiu trabalhar a observação, a identificação de problemas e a leitura crítica do território, a cidade ideal possibilitou a projeção, a comparação e a formulação de alternativas. Mais do que um simples exercício criativo, esta oposição revelou-se um instrumento didático capaz de mobilizar reflexão, imaginação espacial e capacidade de problematização (Dulamã, Ilovan, Contiu, & Contiu, 2012). Ao confrontarem o espaço que conhecem com o espaço que desejariam habitar, os alunos foram levados a explicitar prioridades, valores e critérios de avaliação do urbano (Conțiu & Conțiu, 2025). Esta dinâmica confirma a relevância pedagógica da representação de espaços reais e ideais como estratégia para desenvolver pensamento geográfico e tornar visíveis as formas como os alunos organizam mentalmente o território.

Outra implicação importante prende-se com os recursos utilizados. Os questionários, os mapas mentais, as fichas de atividade e as grelhas de observação revelaram-se instrumentos complementares e eficazes. Os questionários permitiram sistematizar tendências e estabelecer comparações, os mapas mentais e as fichas de atividade permitiram aceder às representações e prioridades dos alunos de forma mais livre e expressiva, as grelhas de observação ajudaram a contextualizar as diferenças entre os grupos e a compreender o modo como os alunos participaram, argumentaram e organizaram as suas ideias. A utilização combinada destes instrumentos reforça a ideia de que o ensino da Geografia beneficia de metodologias diversificadas, ativas e

centradas na participação dos alunos, em consonância com o PASEO e com as AE da disciplina.

A investigação evidencia também que trabalhar a cidade em sala de aula contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico. Ao identificar problemas como o trânsito, a poluição, a falta de espaços verdes, a mobilidade ou o preço do solo, os alunos não se limitaram a descrever a cidade, começaram a interrogá-la (Ramão, 2011). E, ao projetarem uma cidade ideal, foram levados a imaginar possibilidades de transformação, o que lhes permitiu compreender que o espaço urbano não é neutro nem imutável. A cidade passou, assim, a ser entendida como realidade construída, passível de análise, discussão e mudança (Butera, 2024). Esta dimensão é particularmente importante no ensino da Geografia, uma vez que aproxima a aprendizagem da formação de cidadãos mais atentos, mais críticos e mais conscientes da organização do território.

Por fim, os resultados sugerem que a abordagem da cidade deve ser pensada como um percurso progressivo. No 8.º ano, importa valorizar a observação, a descrição, a leitura do espaço vivido e a identificação de problemas concretos, uma vez que o estudo da cidade se torna mais significativo quando parte da experiência geográfica e da prática espacial dos alunos (Ramão, 2011). No 11.º ano, essa base pode ser aprofundada através da mobilização de conceitos mais analíticos, relacionados com mobilidade, funções urbanas, ordenamento do território, acessibilidade, qualidade de vida e desigualdades socioespaciais. A compreensão da cidade a partir da articulação entre forma urbana, funcionamento territorial e qualidade de vida implica uma leitura mais estruturada do espaço urbano (Monteiro, Sousa, Coutinho-Rodrigues, & Natividade-Jesus, 2024). Do mesmo modo, a importância da mobilidade e da conectividade na organização da cidade mostra que o território deve ser lido a partir das relações entre rede viária, usos do solo e acessibilidade (Shen & Karimi, 2016). Assim, o ensino da Geografia ganha quando consegue articular experiência e conceptualização, permitindo aos alunos passar de uma leitura mais imediata do espaço para uma compreensão mais estruturada, crítica e territorialmente informada.

Em síntese, esta investigação confirma que a cidade constitui um recurso didático de grande potencial no ensino da Geografia. Trabalhada a partir da relação entre cidade real e cidade ideal, ela permite articular conteúdos curriculares, experiência quotidiana, representação do espaço e desenvolvimento do pensamento geográfico e crítico. A representação de espaços urbanos reais e ideais torna visíveis os elementos geográficos mobilizados pelos alunos e a forma como organizam mentalmente o território (Dulamã, Ilovan, Contiu, & Contiu, 2012). Ao mesmo tempo, a construção da cidade ideal pode favorecer a reflexão, a problematização e o desenvolvimento do pensamento geográfico em contexto educativo (Conțiu & Conțiu, 2025). Também os mapas mentais se revelam particularmente úteis, na medida em que aproximam os saberes escolares da leitura do quotidiano e permitem compreender como os alunos interpretam o espaço em que vivem (Richter, 2011). Mais do que um tema curricular, a cidade afirma-se, deste modo, como uma via privilegiada para ensinar a observar, interpretar e questionar o território.

Considerações Finais

A presente investigação partiu da intenção de compreender de que modo alunos de diferentes níveis de escolaridade representam a cidade real e a cidade ideal, procurando perceber o que essas representações revelam sobre o desenvolvimento do pensamento geográfico e crítico. A análise realizada permitiu confirmar que a cidade constitui um objeto particularmente fecundo para este tipo de abordagem, uma vez que articula experiência quotidiana, observação do território, representação do espaço e capacidade de projeção.

Os resultados obtidos mostram que, embora os alunos do 8.º e do 11.º ano partilhem algumas preocupações comuns, as suas leituras da cidade não se constroem da mesma forma. No 8.º ano, predomina uma percepção mais próxima do quotidiano, centrada em elementos visíveis, concretos e diretamente experienciados. A cidade é observada sobretudo a partir daquilo que os alunos veem, sentem e utilizam no dia a dia, sendo a cidade ideal frequentemente imaginada como uma versão mais limpa,

mais segura, mais verde e mais organizada da cidade real. No 11.º ano, por sua vez, torna-se evidente uma leitura mais crítica, mais relacional e mais estruturada do espaço urbano.

Neste sentido, considera-se que a questão de partida encontrou resposta ao longo da investigação. As perceções da cidade real e da cidade ideal diferem entre alunos do 8.º e do 11.º ano, e essas diferenças parecem refletir distintos níveis de desenvolvimento do pensamento geográfico e crítico. A progressão entre os dois níveis não significa uma substituição de um olhar por outro, mas antes uma complexificação gradual da forma de pensar o espaço urbano.

A investigação permitiu igualmente confirmar a relevância pedagógica da abordagem da cidade real e da cidade ideal no ensino da Geografia. O trabalho com questionários, fichas de atividade, mapas mentais e grelhas de observação mostrou que este tipo de proposta favorece a participação dos alunos, mobiliza conhecimentos curriculares, aproxima o ensino do espaço vivido e estimula capacidades de observação, interpretação, comparação e projeção. Mais do que um tema curricular, a cidade revelou-se, assim, um recurso didático capaz de promover aprendizagens significativas e de contribuir para o desenvolvimento de uma relação mais crítica e consciente com o território.

Importa, contudo, reconhecer algumas limitações do estudo. Em primeiro lugar, a investigação incidiu sobre um número reduzido de turmas e sobre um contexto escolar específico, o que não permite generalizações. Em segundo lugar, o número de participantes efetivos variou consoante os instrumentos aplicados, em virtude da ausência de alguns alunos em determinados momentos da recolha de dados. Acresce ainda que as representações recolhidas resultam de contextos concretos de aula e de um período específico da prática pedagógica, o que significa que outras condições poderiam originar resultados parcialmente distintos.

Apesar destas limitações, considera-se que o trabalho desenvolvido contribui de forma relevante para a reflexão sobre o ensino da Geografia e sobre o modo como os alunos pensam a cidade. Ao centrar-se na relação entre cidade real e cidade ideal, a

investigação permitiu tornar visíveis não apenas os problemas urbanos identificados pelos alunos, mas também os valores, expectativas e prioridades que orientam a sua visão do espaço. Nesse sentido, o estudo reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem o espaço vivido, a representação do território e a problematização das realidades urbanas.

Por fim, seria interessante que investigações futuras alargassem esta abordagem a outros níveis de ensino, a outros contextos escolares e a diferentes realidades urbanas, de forma a aprofundar a compreensão sobre a evolução do pensamento geográfico dos alunos. Poderia igualmente revelar-se pertinente explorar mais demoradamente a relação entre representação da cidade, cidadania territorial e participação dos jovens na reflexão sobre os espaços em que vivem. Em todo o caso, o percurso desenvolvido neste relatório confirma que sonhar a cidade e viver a cidade não são movimentos separados. Pelo contrário, é precisamente na relação entre o vivido e o imaginado que se torna possível compreender melhor o território e ensinar a pensá-lo de forma mais consciente, mais crítica e mais geográfica.

Referências Bibliográficas

- Abiko, A. K., Almeida, M. A. P., & Barreiros, M. A. F. (1995). Urbanismo: História e desenvolvimento (Texto Técnico TT/PCC/16). Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, Departamento de Engenharia de Construção Civil.
https://www.pcc.poli.usp.br/files/text/publications/TT_00016.pdf
- Braga, W. R. de O., Marques, M. D., Quatroque, V. H. S. da S., & Morales, A. G. (2024). Ideal city and real city: A reflection on sustainable cities. *Electronic Journal “Fórum Ambiental da Alta Paulista”*, 20(4), 79–92.
<https://doi.org/10.17271/1980082720420244224>
- Butera, F. M. (2024). The ideal city. *AGATHÓN | International Journal of Architecture, Art and Design*, 16, 30–39. <https://doi.org/10.19229/2464-9309/1622024>
- Conțiu, H.-V., & Conțiu, A. (2025). Developing geographical thinking through the representation of the ideal city. *Romanian Review of Geographical Education*, 14(1), 57–81. <https://doi.org/10.24193/RRGE20255>
- Dulamă, M. E., Ilovan, O.-R., Conțiu, A., & Conțiu, H.-V. (2012). Representing urban space according to the features of the ideal city. *Romanian Review of Geographical Education*, 1(1), 43–61. <https://doi.org/10.23741/RRGE120124>
- Direção-Geral da Educação. (2018a). Aprendizagens essenciais: Geografia – 8.º ano. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/8_geografia.pdf
- Direção-Geral da Educação. (2018b). Aprendizagens essenciais: Geografia A – 11.º ano. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_geografia_a.pdf
- Kropf, K. (2009). Aspects of urban form. *Urban Morphology*, 13(2), 105–120.
<https://doi.org/10.51347/jum.v13i2.3949>
- Manassova, M., Seifullina, G., & Klishina, M. (2024). Concepts of an ideal city in the history of philosophy. *Bulletin of L. N. Gumilyov Eurasian National University: Historical Sciences, Philosophy and Religious Studies*, 147(2), 211–228.
<https://doi.org/10.32523/2616-7255-2024-147-2-211-228>
- Ministério da Educação. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Direção-Geral da Educação.
https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Monteiro, J., Sousa, N., Coutinho-Rodrigues, J., & Natividade-Jesus, E. (2024). Benchmarking real and ideal cities: A multicriteria analysis of city performance based on urban form. *Cities*, 150, 105040.
<https://doi.org/10.1016/j.cities.2024.105040>

- Ramão, F. de S. (2011). Ensino da Geografia e cidade: Construindo uma “cidade ideal” com o conhecimento dos alunos. *Revista Tamoios*, 7(2), 70–78.
<https://doi.org/10.12957/tamoios.2011.2720>
- Richter, D. (2011). O mapa mental no ensino de Geografia: Concepções e propostas para o trabalho docente. *Cultura Acadêmica*.
- Rosenau, H. (1983). *The ideal city: Its architectural evolution in Europe*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203716656>
- Sampaio, A. H. L. (1996). Cidade ideal, imaginação e realidade. *Revista de Urbanismo e Arquitetura*, 4(1), 54–65.
<https://periodicos.ufba.br/index.php/rua/article/view/3116>
- Shen, Y., & Karimi, K. (2016). Urban function connectivity: Characterisation of functional urban streets with social media check-in data. *Cities*, 55, 9–21.
<https://doi.org/10.1016/j.cities.2016.03.013>
- Tomás, A., & Valério, N. (2024). As cidades de Portugal ao longo da época contemporânea (Working Paper n.º 79). Gabinete de História Económica e Social, ISEG – Universidade de Lisboa. <https://www.iseg.ulisboa.pt/ghes/wp-content/uploads/sites/16/2024/06/DT79.pdf>

Anexo I - Inquéritos do 8.º ano

25/11/2025, 09:19

Cidade Real e a Cidade Ideal

Cidade Real e a Cidade Ideal

No âmbito do mestrado de ensino de Geografia do 3º ciclo do ensino básico e secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, estou a realizar uma investigação para perceber a forma como os jovens representam a sua cidade real e a sua cidade ideal. As respostas são totalmente anónimas.

** Indica uma pergunta obrigatória*

1. Idade *

Marcar apenas uma oval.

☐ 12

☐ 13

☐ 14

☐ Outra: _____

2. Género *

Marcar apenas uma oval.

☐ Feminino

☐ Masculino

A tua Cidade Ideal

3. O que é mais importante na tua cidade ideal? **(Escolhe no máximo 3)** *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Mais espaços verdes
- ☐ Ruas limpas
- ☐ Menos trânsito
- ☐ Mais transportes públicos
- ☐ Segurança
- ☐ Mais espaços de lazer
- ☐ Menos poluição
- ☐ Mais serviços perto de casa

4. Como gostarias de te deslocar na tua cidade ideal? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ A pé
- ☐ Bicicleta
- ☐ Transportes públicos
- ☐ Carro
- ☐ Trotinete

5. A tua cidade ideal seria: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Muito calma
- ☐ Moderadamente calma
- ☐ Agitada e cheia de atividade

A tua cidade Real

6. O que mais gostas na tua cidade? (**Escolhe no máximo 3**) **Marcar tudo o que for aplicável.*

- ☐ Tranquilidade
- ☐ Espaços verdes
- ☐ Transportes
- ☐ Serviços
- ☐ Segurança
- ☐ Estética

7. O que menos gostas na tua cidade? (**Escolhe no máximo 3**) **Marcar tudo o que for aplicável.*

- ☐ Trânsito
- ☐ Sujidade
- ☐ Falta de transportes
- ☐ Falta de segurança
- ☐ Poluição
- ☐ Falta de espaços verdes
- ☐ Falta de atividades

8. Avalia a tua cidade: **Segurança** **Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	5	
Mau	☐	☐	☐	☐	☐	Muito Bom

9. Avalia a tua cidade: **Lazer** **Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	5	
Mau	☐	☐	☐	☐	☐	Muito Bom

10. Avalia a tua cidade: **Mobilidade** *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Mau	☐	☐	☐	☐	☐	Muito Bom

11. Avalia a tua cidade: **Poluição** *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Mau	☐	☐	☐	☐	☐	Muito Bom

12. Avalia a tua cidade: **Espaços verdes** *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Mau	☐	☐	☐	☐	☐	Muito Bom

Comparação

13. A tua cidade real é parecida com a tua cidade ideal? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim muito
- ☐ Um pouco
- ☐ Nada parecida

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

25/11/2025, 09:19

Cidade Real e a Cidade Ideal

Google Formulários

https://docs.google.com/forms/d/1d82LsHLzTDB_gsWiw_FPkA1buPMaqswt6BLCxrfMrQo/edit

5/6

Anexo II - Inquérito do 11.º ano

25/11/2025, 09:18

Cidade Real e a Cidade Ideal

Cidade Real e a Cidade Ideal

No âmbito do mestrado de ensino de Geografia do 3º ciclo do ensino básico e secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, estou a realizar uma investigação para perceber a forma como os alunos percecionam a cidade onde vivem e como imaginam uma cidade ideal, relacionando aspetos como mobilidade, ambiente, lazer e organização do território. As respostas são totalmente anónimas.

** Indica uma pergunta obrigatória*

1. Idade *

Marcar apenas uma oval.

☐ 16

☐ 17

☐ 18

☐ Outra: _____

2. Género *

Marcar apenas uma oval.

☐ Feminino

☐ Masculino

Características da Cidade Ideal

3. Como avalias os seguintes aspetos da tua cidade real? **Mobilidade Urbana** *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Muito ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muito Bom

4. Como avalias os seguintes aspetos da tua cidade real? **Transportes Públicos ***

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Muito ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muito Bom

5. Como avalias os seguintes aspetos da tua cidade real? **Poluição do ar ***

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Muito ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muito Bom

6. Como avalias os seguintes aspetos da tua cidade real? **Segurança ***

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Muito ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muito Bom

7. Como avalias os seguintes aspetos da tua cidade real? **Funções urbanas ***

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Muito ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muito Bom

8. Como avalias os seguintes aspetos da tua cidade real? **Espaços verdes** *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Muit ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muito Bom

9. Como avalias os seguintes aspetos da tua cidade real? **Organização do território** *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Muit ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muito Bom

10. Quais os principais aspetos **positivos** da tua cidade real? (**Escolhe no máximo 3**) *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Transportes públicos
- ☐ Segurança
- ☐ Oferta cultural
- ☐ Comércio diversificado
- ☐ Espaços verdes
- ☐ Planeamento organizado
- ☐ Ambiente limpo

11. Quais os principais aspetos **negativos** da tua cidade real? (**Escolhe no máximo * 3**)

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Trânsito
- ☐ Poluição
- ☐ Falta de segurança
- ☐ Falta de transportes públicos
- ☐ Falta de espaços verdes
- ☐ Falta de serviços
- ☐ Fraco planeamento urbano
- ☐ Preço do solo elevado

Comparação

12. A cidade onde vives aproxima-se da tua cidade ideal? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Um pouco
- ☐ Nada parecida

13. Em que áreas existe maior distância entre a tua cidade real e a ideal? (**Escolhe * apenas 3**)

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Mobilidade
- ☐ Segurança
- ☐ Ambiente e poluição
- ☐ Serviços e funções urbanas
- ☐ Planeamento urbano
- ☐ Preço do solo
- ☐ Espaços verdes
- ☐ Oferta cultural

14. Achas que a tua cidade tem potencial para melhorar? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Sim, mas exige grandes mudanças
- ☐ Não

15. Qual a área que consideras mais urgente intervir? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Ambiente
- ☐ Mobilidade
- ☐ Segurança
- ☐ Lazer/cultura
- ☐ Planeamento urbano
- ☐ Transportes públicos
- ☐ Preço do solo
- ☐ Espaços verdes

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Anexo III - Fichas de atividade do 8.º ano

 REPÚBLICA PORTUGUESA castelo da maia	Ficha de atividade Ano letivo 20<u>22</u>/20<u>26</u> Disciplina <u>Geografia</u> Ano <u>8</u> Turma(s) <u>F</u> <u>Grupo 1</u>
---	---

Cidade real vs cidade ideal: um olhar crítico

Esta atividade pretende levar-te a refletir sobre a cidade onde vives e a imaginar uma cidade ideal, relacionando as tuas ideias com os temas estudados em Geografia:

- Redes e funções urbanas
- Mobilidade e acessibilidade
- Ordenamento do território e qualidade de vida

1. A cidade real

Desenha ou representa (num mapa mental ou esboço) como percebes a tua cidade atual:

- Principais áreas (Ex. residencial, serviços, lazer, indústria, espaços verdes, etc);
- Pontos fortes e fracos (mobilidade, poluição, segurança, ordenamento).

Depois responde:

Quais são os principais problemas urbanos que identificas?

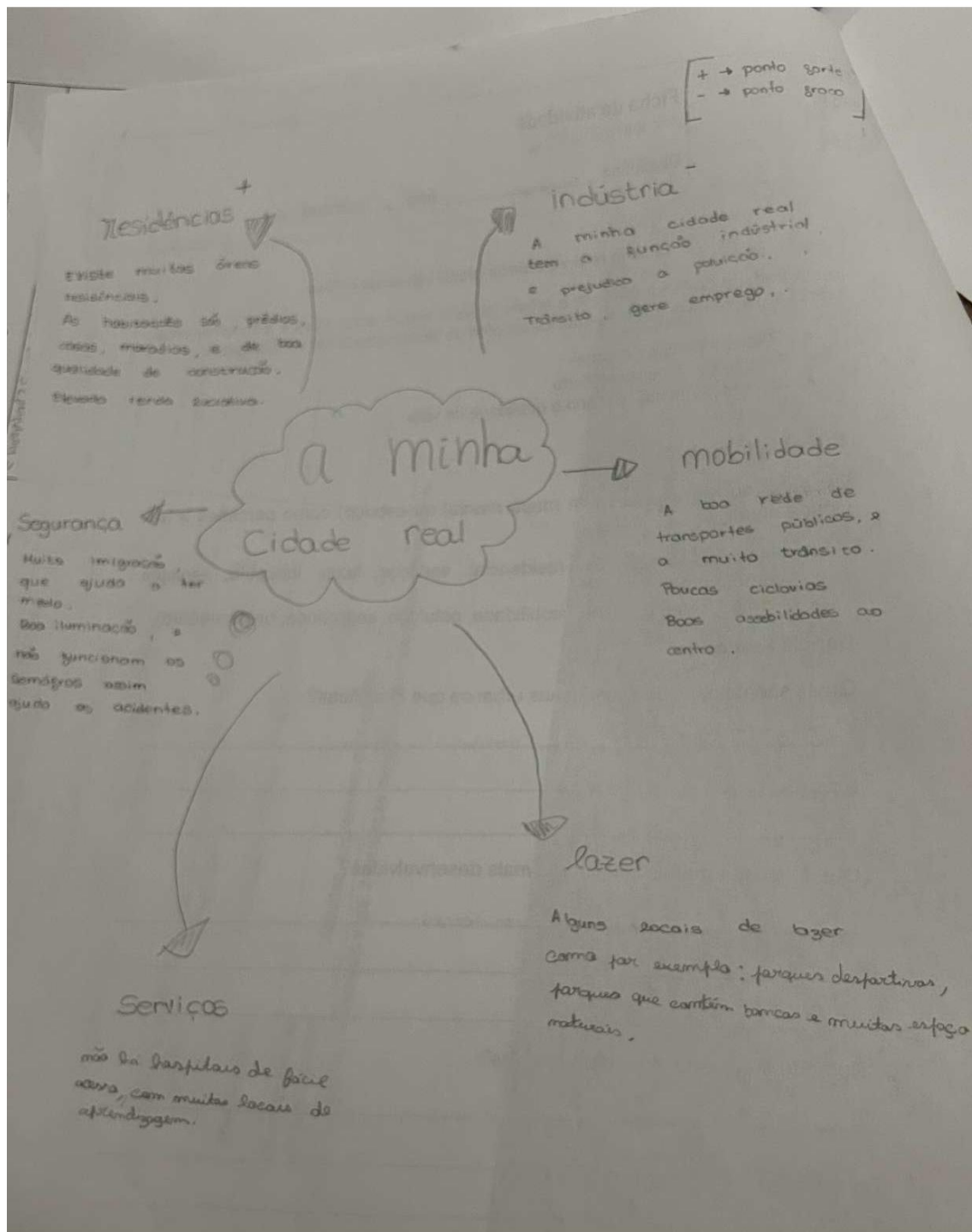
Poluição, desorganização e imensas fábricas

Que funções urbanas consideras mais desenvolvidas?

comerciais, industriais, e residencial

Como te sentes na cidade onde vives?

Inseguro, feliz, normal, depende do lugar



2. A cidade ideal

Agora, constrói o mapa mental da tua cidade ideal, tendo em conta:

- Mobilidade e transportes sustentáveis
- Ambiente e espaços verdes
- Funções urbanas equilibradas
- Segurança e bem-estar
- Participação cívica e ordenamento

Podes desenhar no centro da folha "Cidade Ideal" e criar ramificações com palavras-chave, ideias ou pequenos símbolos.

Depois reflete:

Que tipo de cidade consideras mais justa, sustentável e funcional?

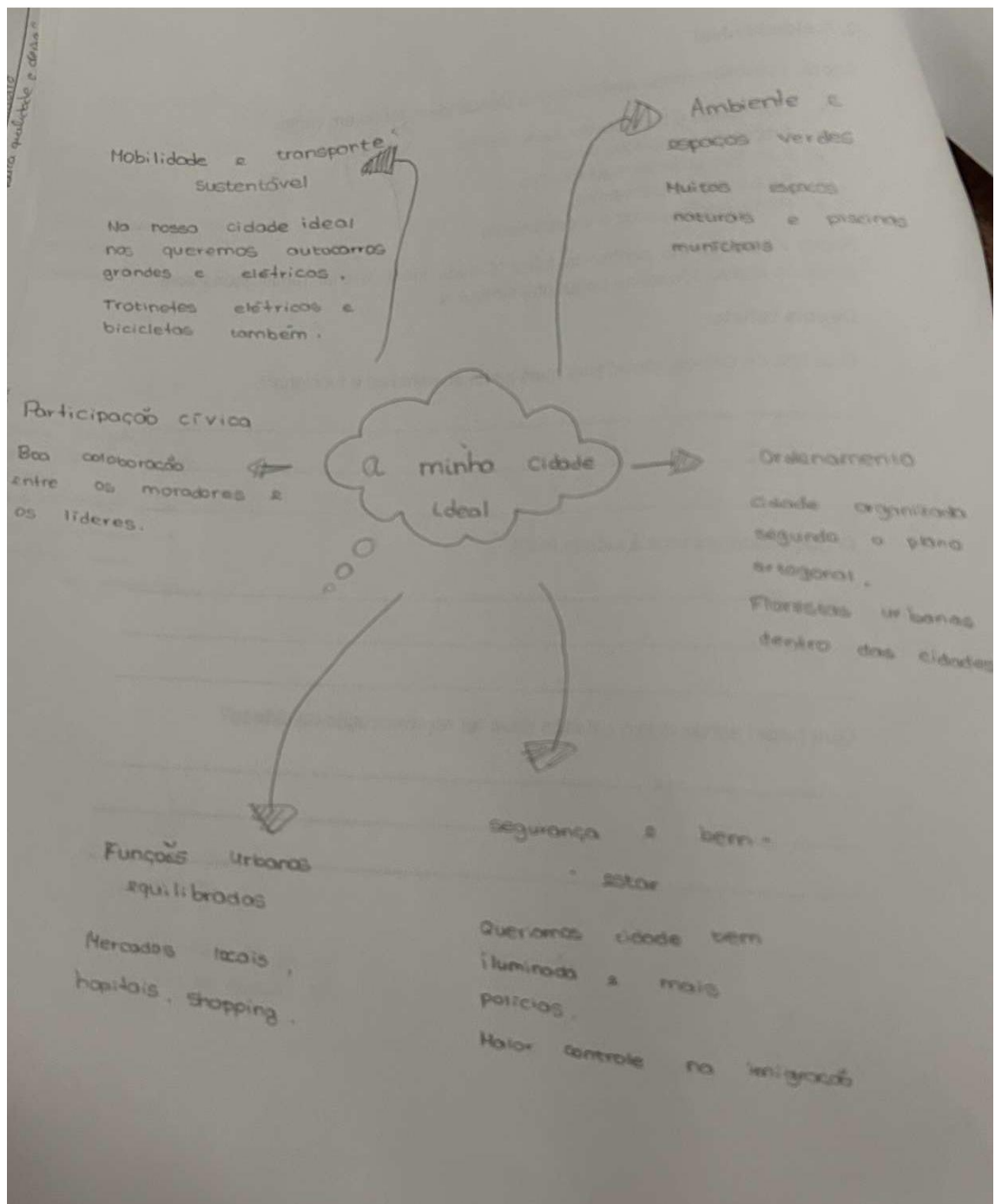
Cidade ideal.

O que mudarias face à cidade real?

A poluição e a segurança

Que papel achas que o cidadão deve ter na construção da cidade?

Tem de ter opinião



3. Síntese pessoal

Depois de comparares as duas cidades (real e ideal), responde:

O que esta atividade te fez perceber sobre o modo como vives e pensas o espaço urbano?

Ainda a muita coisa que podemos mudar, chamando
e pedindo opinião aos cidadãos.

Ficha de atividade

Ano letivo 2025/2026

Disciplina geografia Ano 8 Turma(s) F

Cidade real vs cidade ideal: um olhar crítico

Esta atividade pretende levar-te a refletir sobre a cidade onde vives e a imaginar uma cidade ideal, relacionando as tuas ideias com os temas estudados em Geografia:

- Redes e funções urbanas
- Mobilidade e acessibilidade
- Ordenamento do território e qualidade de vida

1. A cidade real

Desenha ou representa (num mapa mental ou esboço) como percebes a tua cidade atual:

- Principais áreas (Ex. residencial, serviços, lazer, indústria, espaços verdes, etc);
- Pontos fortes e fracos (mobilidade, poluição, segurança, ordenamento).

Depois responde:

Quais são os principais problemas urbanos que identificas?

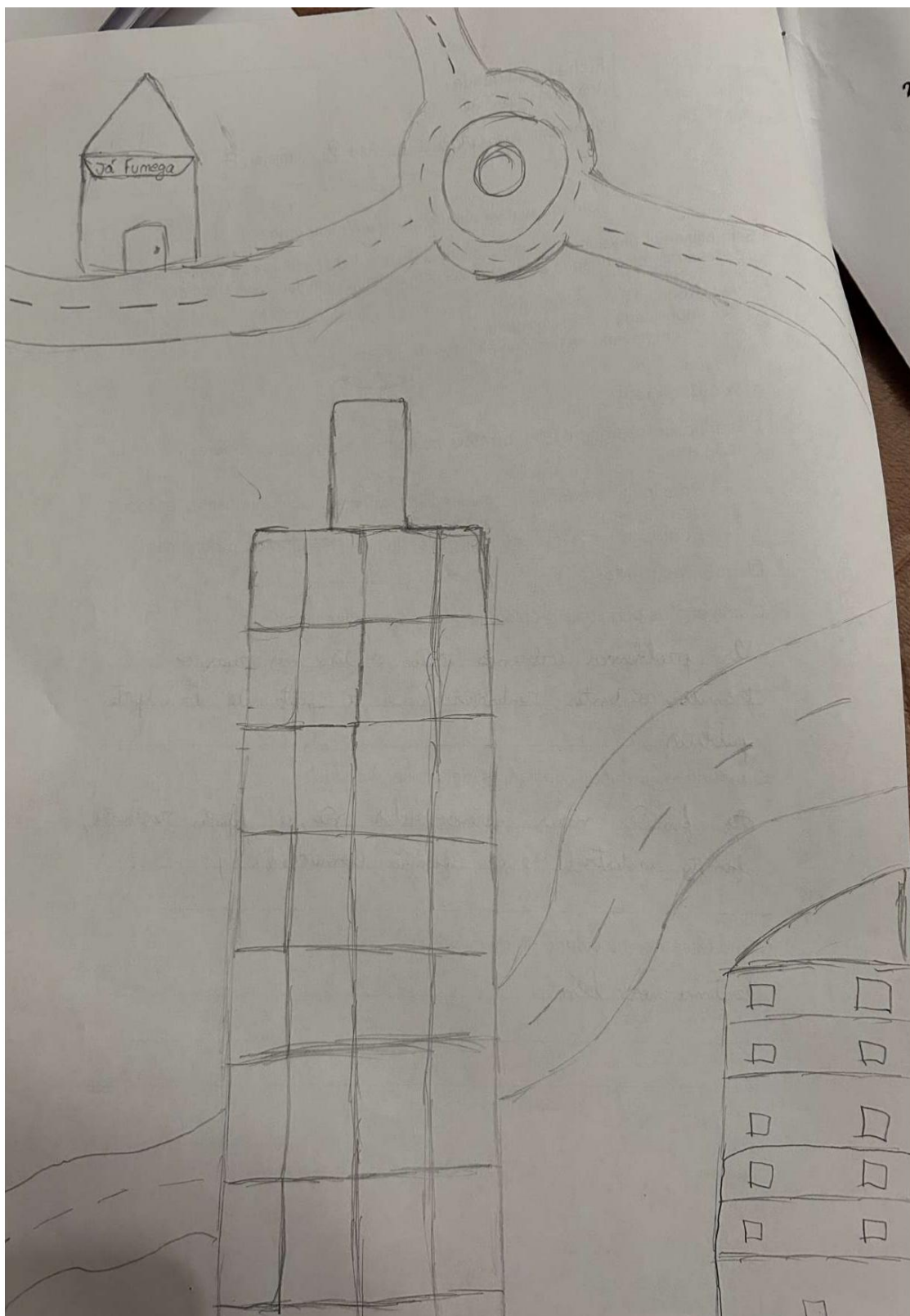
Os problemas urbanos são o lixo nas ruas, o
trânsito, acidentes rodoviários e a falta de transportes
públicos.

Que funções urbanas consideras mais desenvolvidas?

As funções mais desenvolvidas são, a função residencial,
função industrial e a função comercial.

Como te sentes na cidade onde vives?

Sentimo-nos bem.



2. A cidade ideal

Agora, constrói o mapa mental da tua cidade ideal, tendo em conta:

- Mobilidade e transportes sustentáveis
- Ambiente e espaços verdes
- Funções urbanas equilibradas
- Segurança e bem-estar
- Participação cívica e ordenamento

Podes desenhar no centro da folha "Cidade Ideal" e criar ramificações com palavras-chave, ideias ou pequenos símbolos.

Depois reflete:

Que tipo de cidade consideras mais justa, sustentável e funcional?

Tem que ter a função comercial, função turística,
mais hospitais, mais espaços verdes e transportes
públicos gratuitos e mais beleza.

O que mudarias face à cidade real?

~~Diminuição~~ de diminuir o lixo das ruas,
mais transportes públicos e mais ruas

Que papel achas que o cidadão deve ter na construção da cidade?

deixar lixo para o chão, ir a assembleias
municipais.

3. Síntese pessoal

Depois de comparares as duas cidades (real e ideal), responde:

O que esta atividade te fez perceber sobre o modo como vives e pensas o espaço urbano?

Nas duas cidades sinto-me bem, na cidade real temos menos coisas verde, podia ter mais comércio e hospitais. Na cidade ideal desviámo-nos ter menos poluição mais estímulos e centros comerciais.

	Ficha de atividade Ano letivo 20 <u>25</u> /20 <u>26</u> Disciplina <u>geografia</u> Ano <u>8</u> Turma(s) <u>F</u> <u>Grupo 3</u>
---	---

Cidade real vs cidade ideal: um olhar crítico

Esta atividade pretende levar-te a refletir sobre a cidade onde vives e a imaginar uma cidade ideal, relacionando as tuas ideias com os temas estudados em Geografia:

- Redes e funções urbanas
- Mobilidade e acessibilidade
- Ordenamento do território e qualidade de vida

1. A cidade real

Desenha ou representa (num mapa mental ou esboço) como percebes a tua cidade atual:

- Principais áreas (Ex. residencial, serviços, lazer, indústria, espaços verdes, etc);
- Pontos fortes e fracos (mobilidade, poluição, segurança, ordenamento).

Depois responde:

Quais são os principais problemas urbanos que identificas?

poluição nas ruas

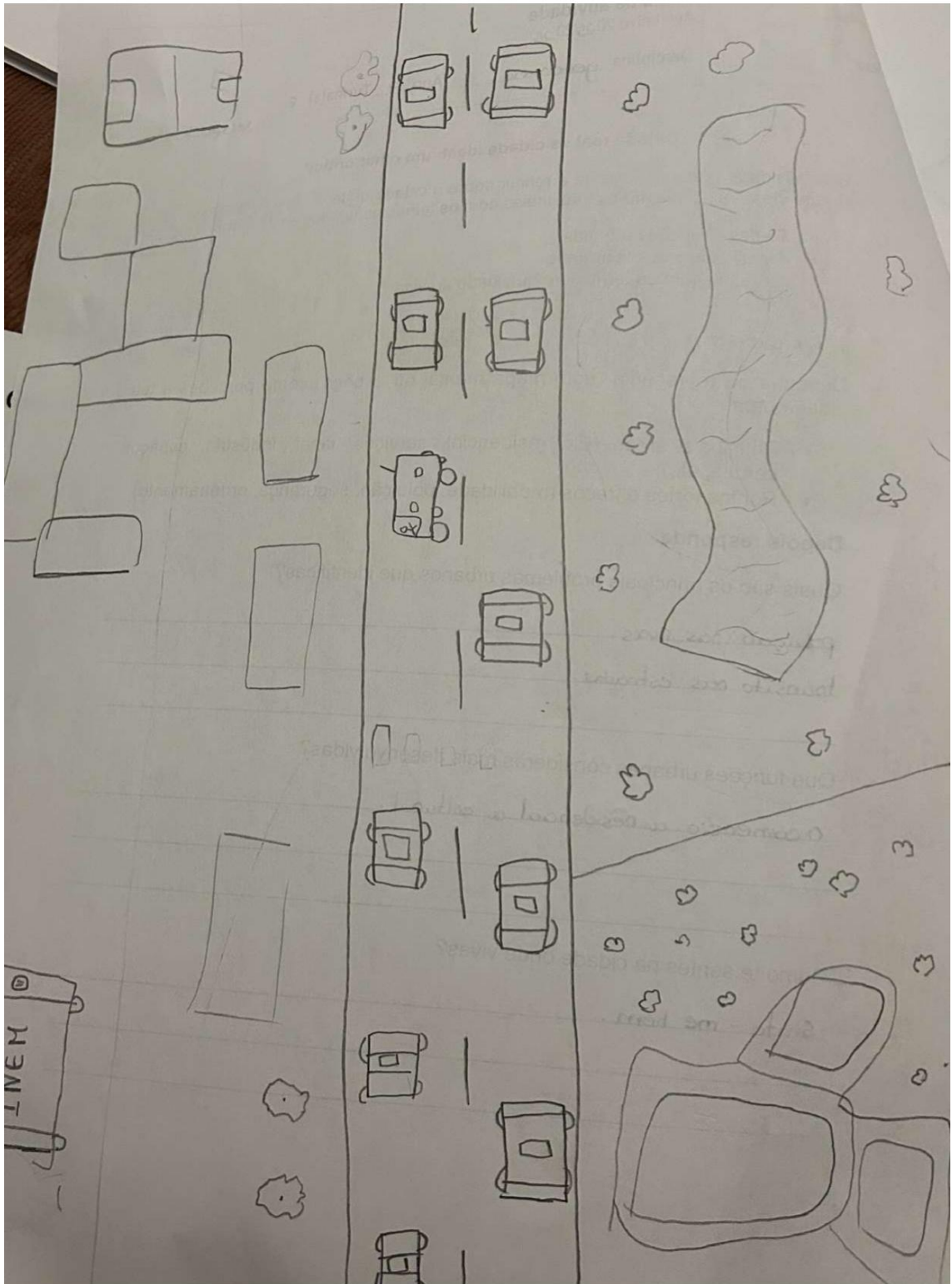
transito nas estradas

Que funções urbanas consideras mais desenvolvidas?

o comércio a residencial a cultural

Como te sentes na cidade onde vives?

Sinto-me bem



2. A cidade ideal

Agora, constrói o mapa mental da tua cidade ideal, tendo em conta:

- Mobilidade e transportes sustentáveis
- Ambiente e espaços verdes
- Funções urbanas equilibradas
- Segurança e bem-estar
- Participação cívica e ordenamento

Podes desenhar no centro da folha "Cidade Ideal" e criar ramificações com palavras-chave, ideias ou pequenos símbolos.

Depois reflete:

Que tipo de cidade consideras mais justa, sustentável e funcional?

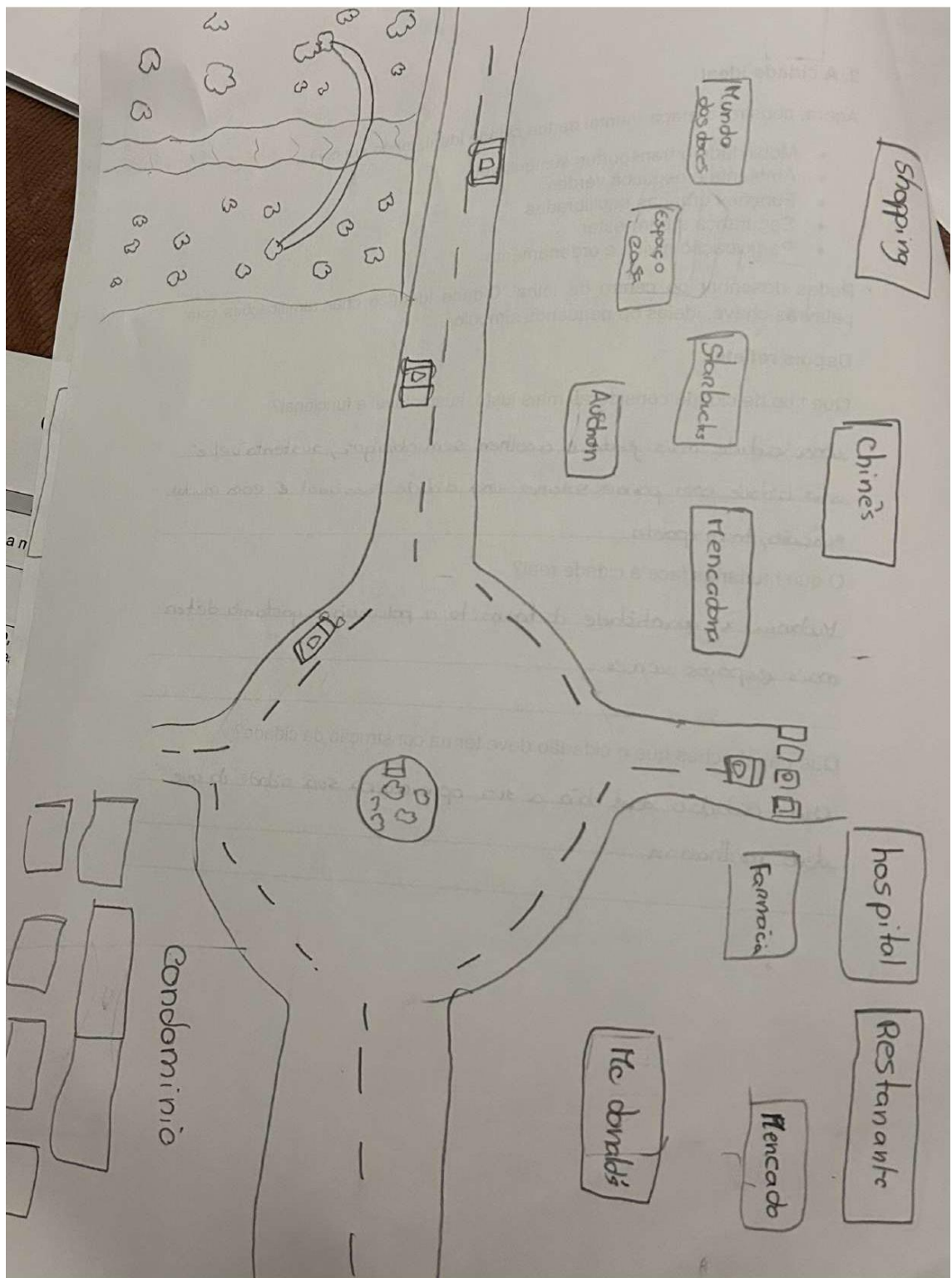
uma cidade mais justa e acolher sem abrigos, sustentável e
uma cidade com praias solares uma cidade funcional e com muitas
funções, transportes.

O que mudarias face à cidade real?

Reduziria a quantidade de trânsito a poluição e gastaria de ter
mais espaços verdes.

Que papel achas que o cidadão deve ter na construção da cidade?

Cada cidadão deve dar a sua opinião da sua cidade do que
deve melhorar.



3. Síntese pessoal

Depois de comparares as duas cidades (real e ideal), responde:

O que esta atividade te fez perceber sobre o modo como vives e pensas o espaço urbano?

Na cidade ideal há menos trânsito mais espaços
verdes e mais zonas comerciais e residenciais.

Anexo IV -Grelhas de observação do 8.º ano




Grelha de Observação- Geografia

Turma: 804 Grupo nº 1

Data: 16/12/2025

Observar	Indicador	Escala (0-3)	Exemplo específico do aluno
Mobilidade	Referência a meio de transportes.	3	"As muitas margens públicas" "Chego à escola depois de andar" "Temos os parques" "Pouca qualidade e arbor" "Enchem muitos ruas cheias de lixo"
Espaços de Lazer	Identificam parques, centros comerciais, equipamentos desportivos. Referência a lixo, ruído, qualidade do ar, espaços verdes.	3	"Cidade sem ruído" "Hospital? So no centro!"
Acessibilidades/ Infraestruturas	Mencionam escolas, hospitais, transportes iluminação passeios.	3	"Tanto em em frente de casa e vou lá passar os meus cães" "Trabo meio de sair de casa"
Convívio e uso do espaço social	Descreve os locais de encontro e as atividades com os amigos.	3	"Policiaos e fofos a jogar no lado mais perto" "Muitos para o verde" "Vou lá fazer uma agenda para os outros fofos e fofas"
Segurança	Sentem-se seguros nos espaços.	3	
Elementos da cidade ideal	Inovação sugerida (mais parques, piscinas, transportes, etc).	3	
Representação espacial visual	Clareza do mapa mental (Símbolos, legendas, ruas, etc).	3	
Participação	Interesse ao explicar o mapa mental.	3	
Observação do comportamento	Atitudes, expressões quando fala.	3	"Ver língua geográfica"

0 = não mencionado; 1 = menção vaga; 2 = menção superficial; 3 = detalhada c/ problemas;

Grelha de Observação- Geografia

Turma: 8.º F Grupo nº 2

Data: 10/01/25

Observar	Indicador	Escala (0-3)	Exemplo específico do aluno
Mobilidade	Referência a meio de transportes.	3	
Espaços de Lazer	Identificam parques, centros comerciais, equipamentos desportivos.	2	
Polição/Ambiente	Referência a lixo, ruído, qualidade do ar, espaços verdes.	3	
Acessibilidades/ Infraestruturas	Mencionam escolas, hospitais, transportes iluminação passeios.	3	
Convívio e uso do espaço social	Descreve os locais de encontro e as atividades com os amigos.	1	
Segurança	Sentem-se seguros nos espaços.	1	
Elementos da cidade ideal	Inovação sugerida (mais parques, piscinas, transportes, etc).	2	
Representação espacial visual	Clareza do mapa mental (Símbolos, legendas, ruas, etc).	2	
Participação	Interesse ao explicar o mapa mental.	2	
Observação do comportamento	Atitudes, expressões quando fala.	1	

0 = não mencionado; 1 = menção vaga; 2 = menção superficial; 3 = detalhada c/problemas;

Grelha de Observação- Geografia

Turma: _____ Grupo nº 3

Data: / /

Observar	Indicador	Escala (0-3)	Exemplo específico do aluno
Mobilidade	Referência a meio de transportes.	<u>3</u>	<u>plano de angustiamento ativo</u>
Espaços de Lazer	Identificam parques, centros comerciais, equipamentos desportivos.	<u>3</u>	<u>Atreço: Shopping, campo de futebol de escola. / 2nd: muitos equipamentos hospitais, lojas e escola / 3rd: muitos equipamentos hospitais, lojas e escola</u>
Poluição/Ambiente	Referência a lixo, ruído, qualidade do ar, espaços verdes.	<u>3</u>	<u>Falam de poluição, ruído, qualidade do ar, espaços verdes</u>
Acessibilidades/ Infraestruturas	Mencionam escolas, hospitais, transportes iluminação passeios.	<u>3</u>	<u>Escola, campo de futebol / 2nd: muitos equipamentos hospitais, lojas e escola / 3rd: muitos equipamentos hospitais, lojas e escola</u>
Convívio e uso do espaço social	Descreve os locais de encontro e as atividades com os amigos.	<u>3</u>	<u>Escola / 2nd: muitos equipamentos hospitais, lojas e escola / 3rd: muitos equipamentos hospitais, lojas e escola</u>
Segurança	Sentem-se seguros nos espaços.	<u>3</u>	<u>Sentem-se seguros.</u>
Elementos da cidade ideal	Inovação sugere (mais parques, piscinas, transportes, etc).		<u>Transportes, hospitais, shopping, webcams, mercados, espaços verdes, parques...</u>
Representação espacial visual	Clareza do mapa mental (Símbolos, legendas, ruas, etc).	<u>3</u>	
Participação	Interesse ao explicar o mapa mental.	<u>3</u>	
Observação do comportamento	Atitudes, expressões quando fala.	<u>3</u>	

0 = não mencionado; 1 = menção vaga; 2 = menção superficial; 3 = detalhada c/ problemas;

Anexo V - Fichas de atividade do 11.º ano

REPÚBLICA PORTUGUESA
castêlo da maia

Ficha de atividade
Ano letivo 20__/20__

Disciplina Geografia Ano 11º Turma(s) H Grupo 1

A minha cidade: real e ideal

1. A cidade onde vivem (Cidade Real).

Desenha ou representa num mapa simples a tua cidade real.

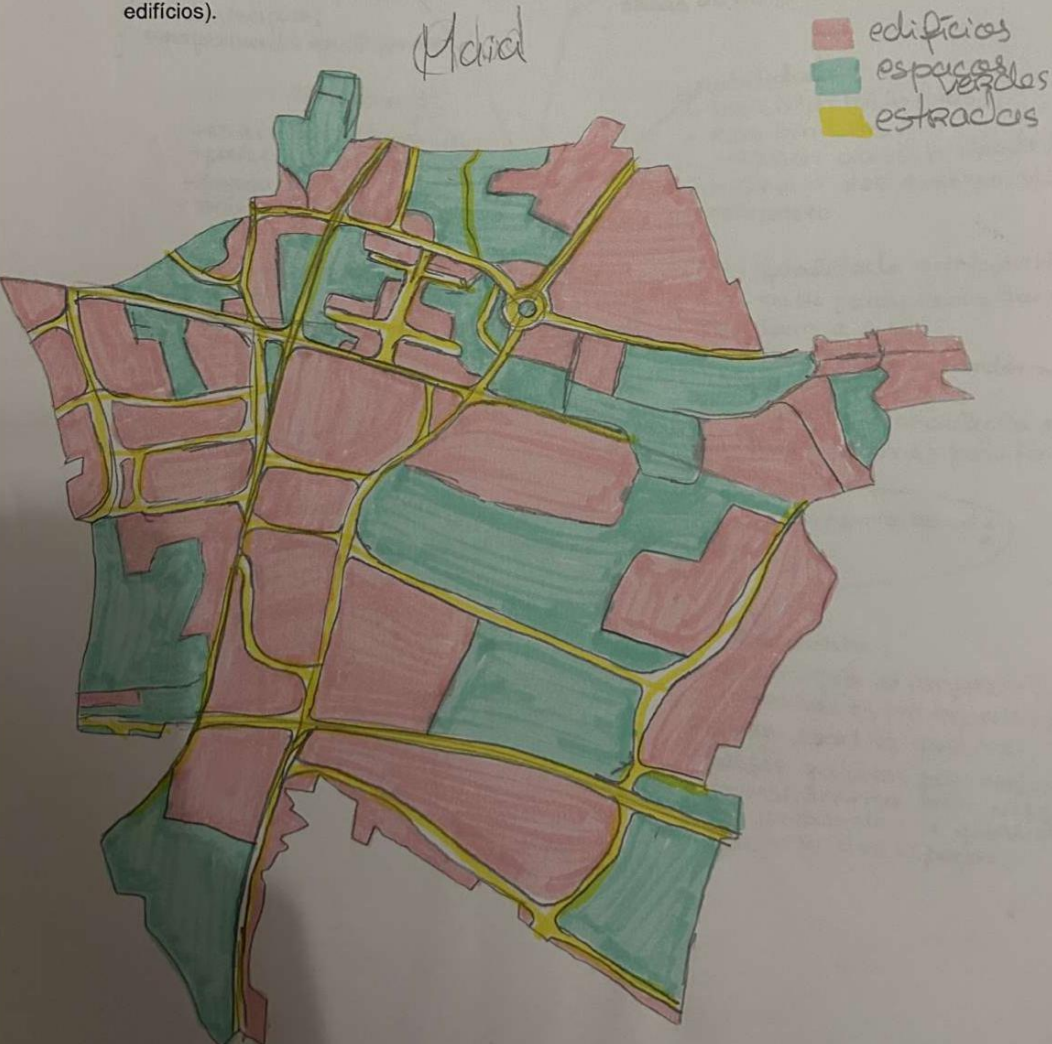
Podes incluir:

A tua casa, escola, transportes, ruas, parques, lojas, etc.

Usa cores e símbolos (por exemplo, verde = espaços verdes; azul = água; vermelho = edifícios).

Maia

edifícios
espaços verdes
estradas



The map shows a hand-drawn representation of the city of Maia. It features a network of yellow lines representing roads, with several red-colored areas representing buildings or urban zones. Green-colored areas represent parks or green spaces. The word 'Maia' is written above the map. A legend on the right side of the map identifies the colors: red for buildings (edifícios), green for green spaces (espaços verdes), and yellow for roads (estradas).

2. A minha cidade ideal

Desenha o mapa da tua cidade ideal.

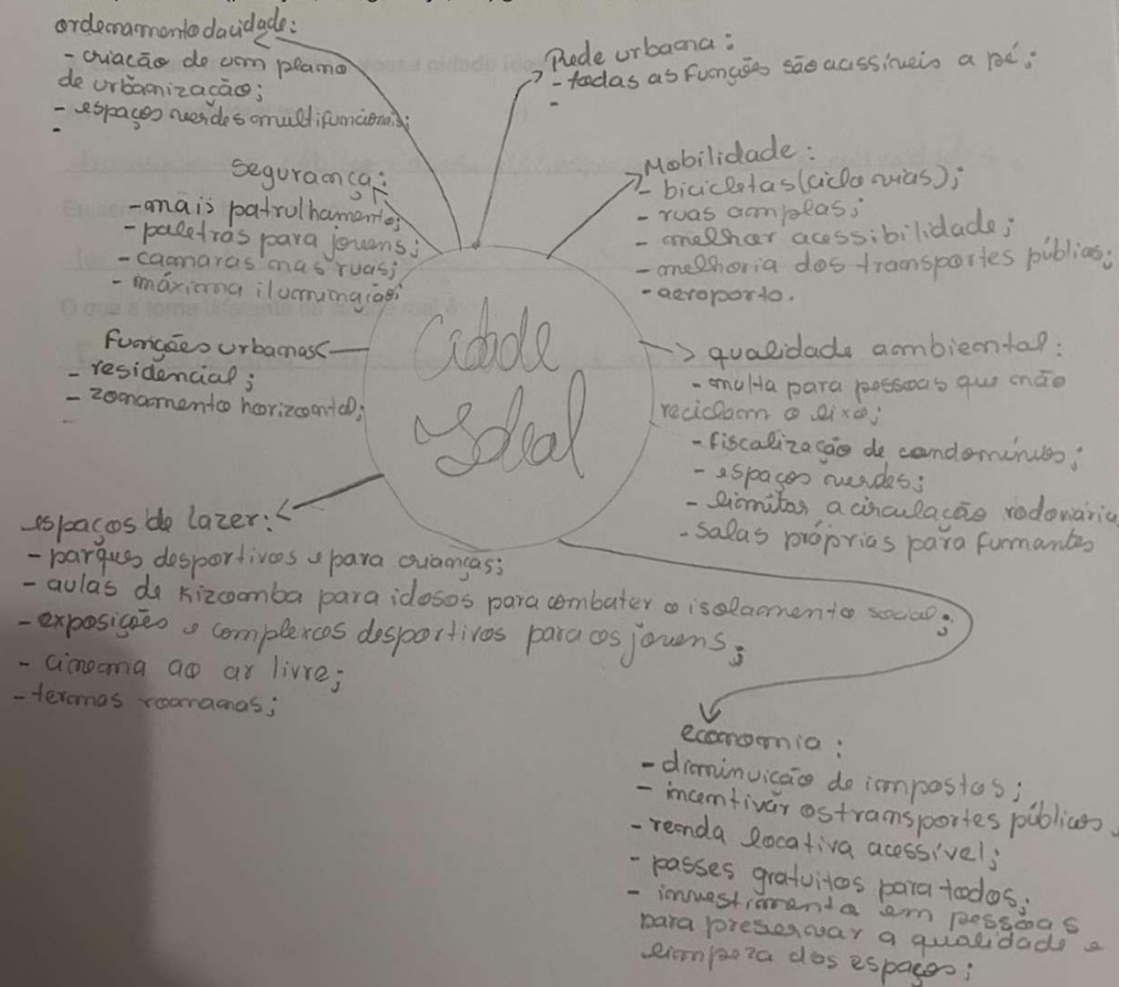
Agora imaginem o vosso lugar ideal para viver, pode ser parecido com o real ou totalmente diferente!

Que espaços gostarias que existissem?

Como seria a mobilidade (transportes, ruas, etc)?

Onde passarias o tempo livre?

Que problemas (poluição, insegurança, etc) gostarias de eliminar?



3. Escrevam frases sobre a vossa cidade real:

O que mais gosto na minha cidade é:

qualidade ambiental;

O que não gostamos é:

falta de transportes públicos;

Nós mudaríamos:

mais atividades.

4. Escrevam frases sobre a vossa cidade ideal:

A minha cidade ideal tem:

transportes públicos acessíveis, espaços verdes, as atividades.

Eu sentir-me-ia bem porque:

há mais luz, segurança.

O que a torna diferente da cidade real é:

foi projetada para ter tudo que nos agrada.

A minha cidade: real e ideal

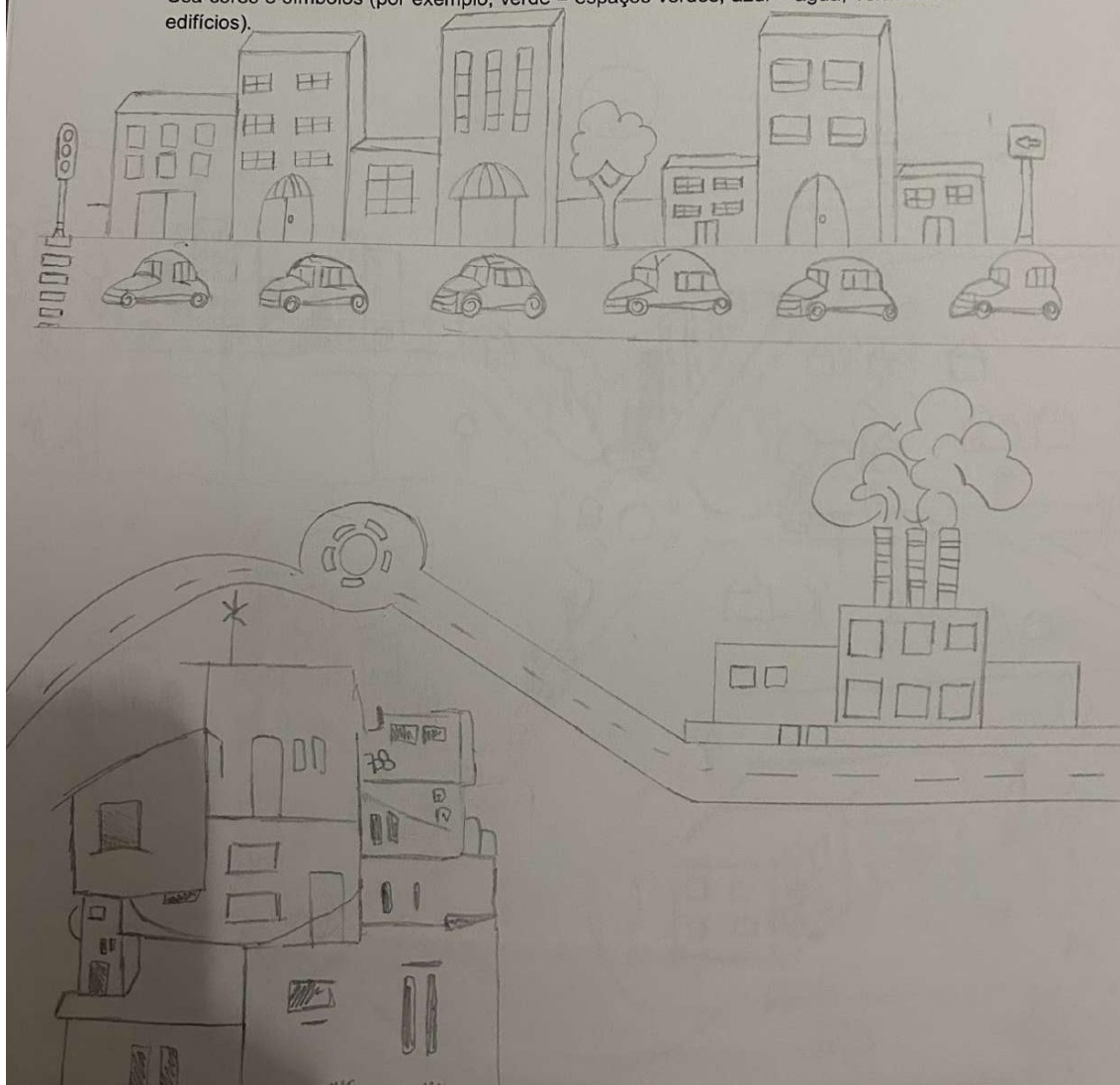
1. A cidade onde vivem (Cidade Real).

Desenha ou representa num mapa simples a tua cidade real.

Podes incluir:

A tua casa, escola, transportes, ruas, parques, lojas, etc.

Usa cores e símbolos (por exemplo, verde = espaços verdes; azul = água; vermelho = edifícios).



2. A minha cidade ideal

Desenha o mapa da tua cidade ideal.

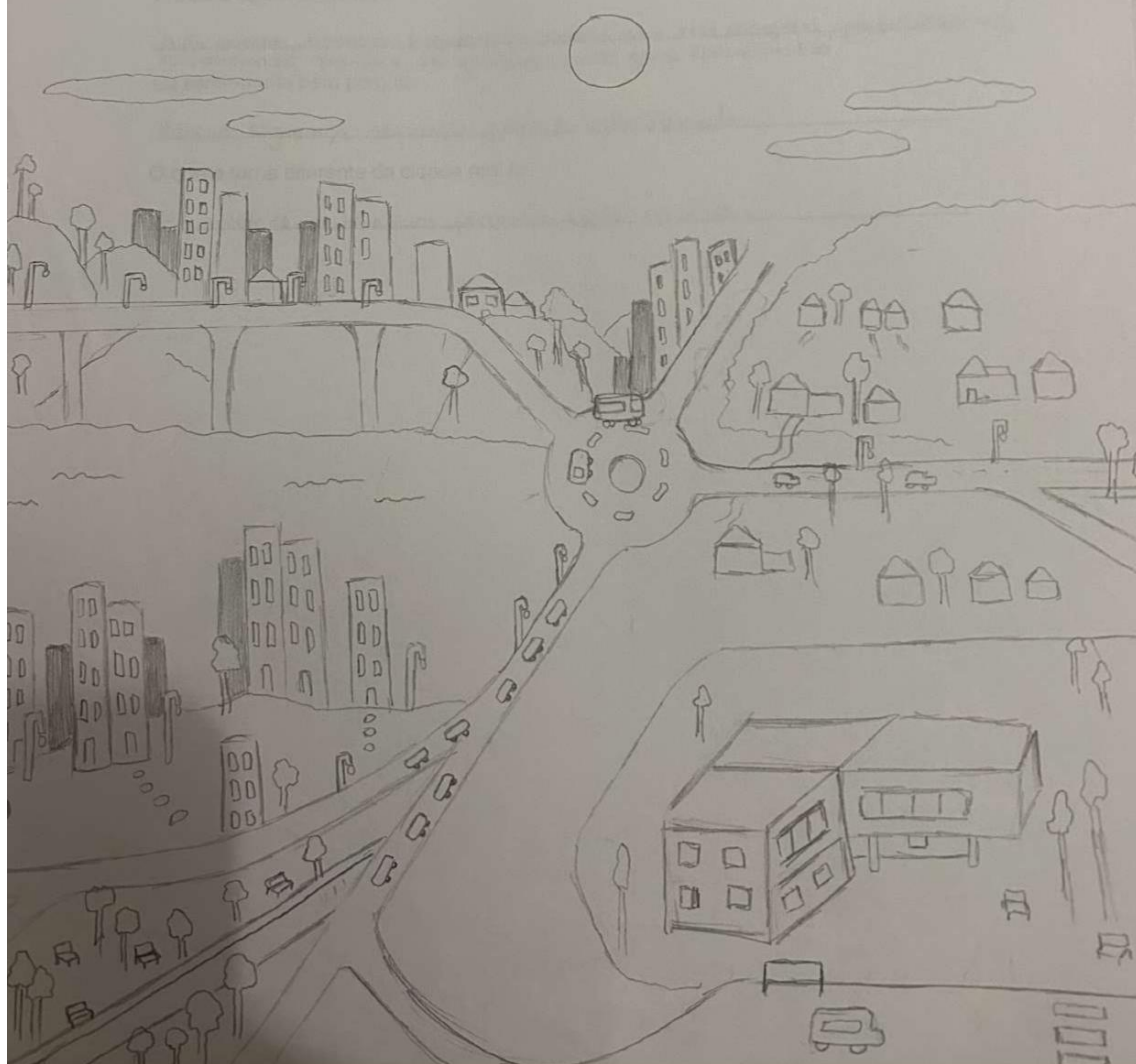
Agora imaginem o vosso lugar ideal para viver, pode ser parecido com o real ou totalmente diferente!

Que espaços gostarias que existissem?

Como seria a mobilidade (transportes, ruas, etc)?

Onde passarias o tempo livre?

Que problemas (poluição, insegurança, etc) gostarias de eliminar?



3. Escrevam frases sobre a vossa cidade real:

O que mais gosto na minha cidade é:

comércio diversificado.

O que não gostamos é:

O congestionamento, a falta de segurança, o atraso constante dos transportes públicos, as estradas degradadas, os preços elevados, poluição do ar.

Nós mudaríamos:

Aumentar a segurança, diminuir a poluição e o preço do solo.

4. Escrevam frases sobre a vossa cidade ideal:

A minha cidade ideal tem:

ruas amplas, transportes frequentes e pontuais com rede completa, preços acessíveis, ruas iluminadas, segurança, uso equilibrado do solo, gestão eficiente do lixo.

Eu sentir-me-ia bem porque:

Haveria segurança suficiente para eu estar tranquila.

O que a torna diferente da cidade real é:

A quantidade de benefícios presentes numa só cidade.



Bom Trabalho

A minha cidade: real e ideal

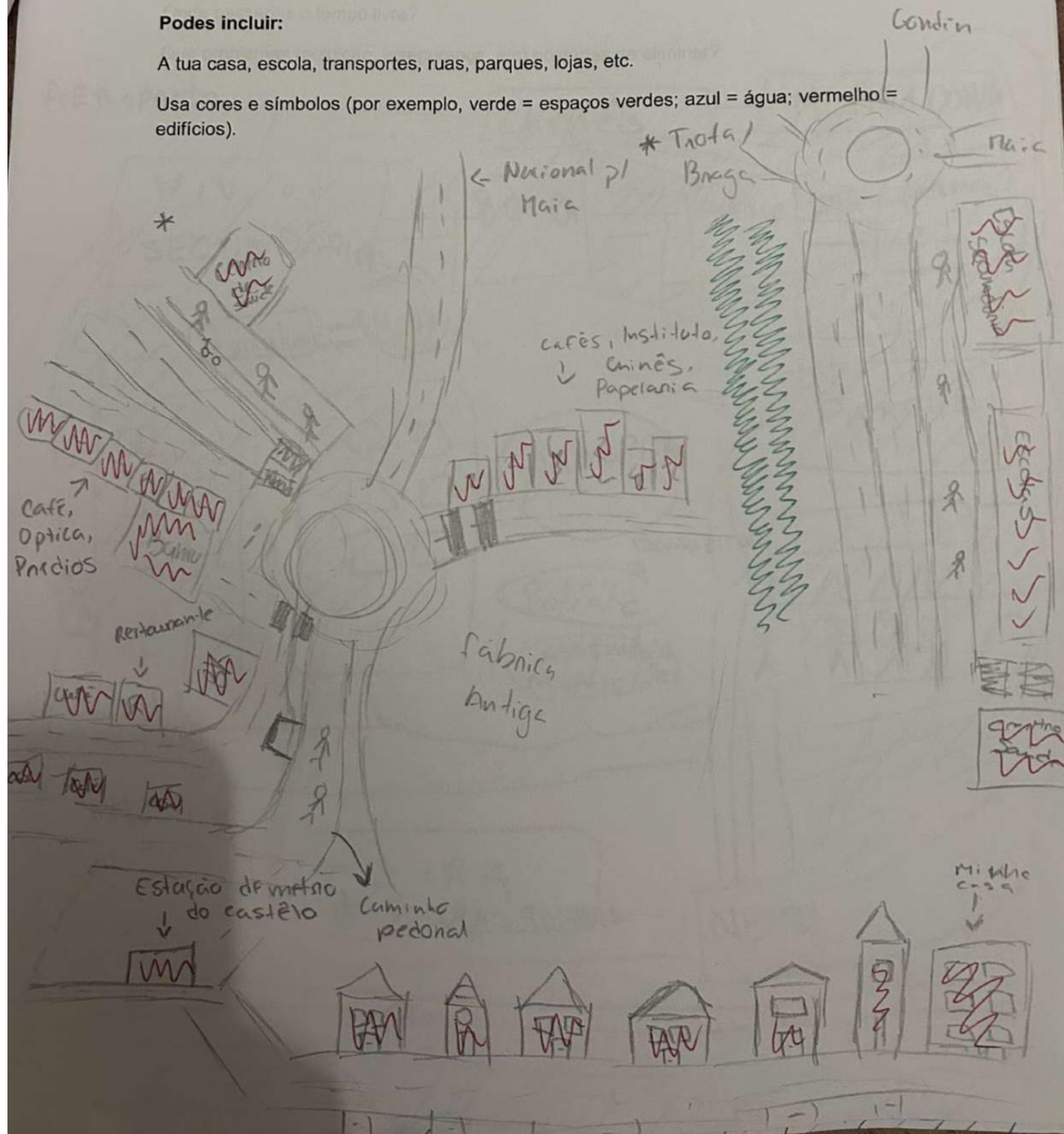
1. A cidade onde vivem (Cidade Real).

Desenha ou representa num mapa simples a tua cidade real.

Podes incluir:

A tua casa, escola, transportes, ruas, parques, lojas, etc.

Usa cores e símbolos (por exemplo, verde = espaços verdes; azul = água; vermelho = edifícios).



2. A minha cidade ideal

Desenha o mapa da tua cidade ideal.

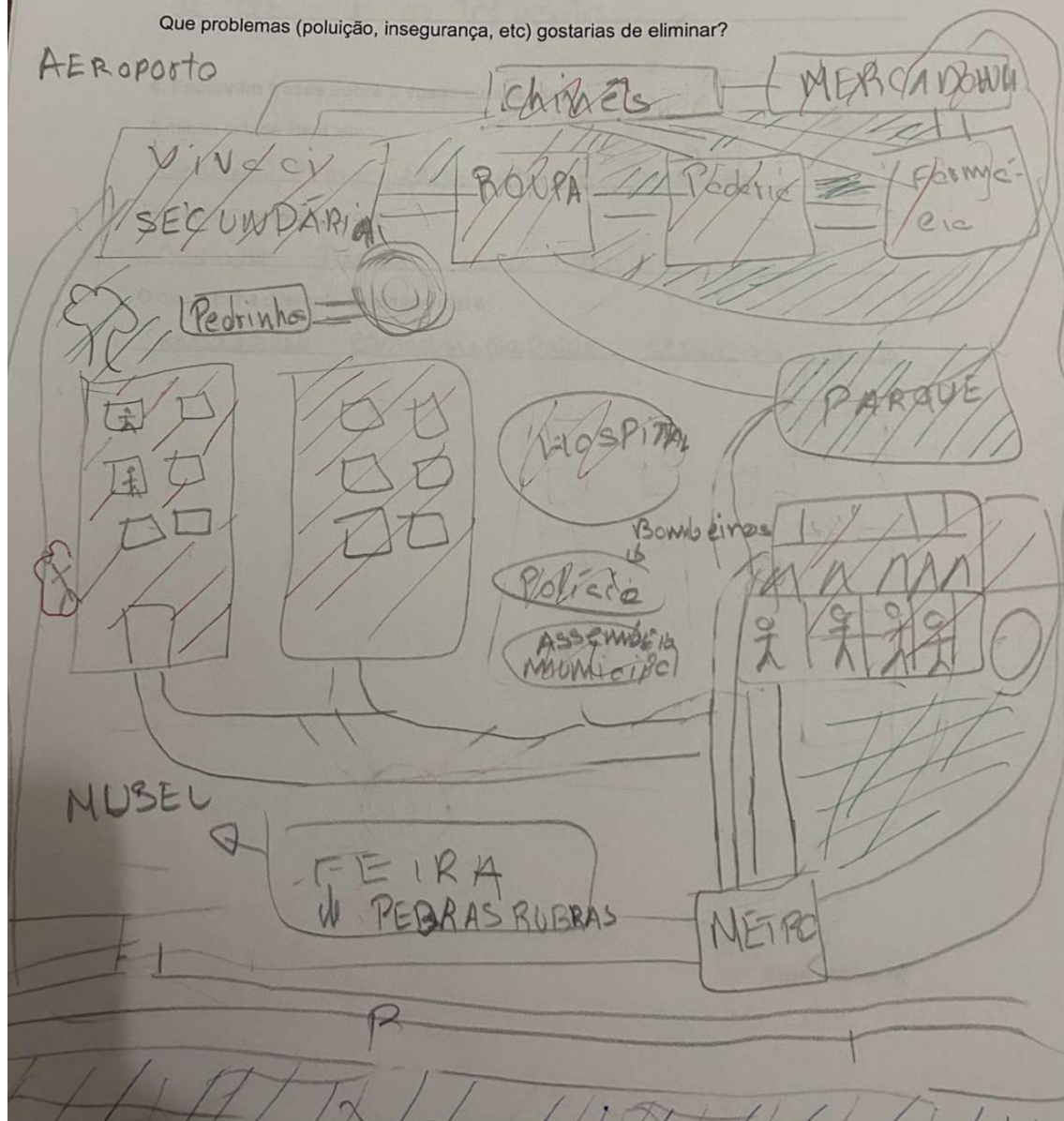
Agora imaginem o vosso lugar ideal para viver, pode ser parecido com o real ou totalmente diferente!

Que espaços gostarias que existissem?

Como seria a mobilidade (transportes, ruas, etc)?

Onde passarias o tempo livre?

Que problemas (poluição, insegurança, etc) gostarias de eliminar?



3. Escrevam frases sobre a vossa cidade real:

O que mais gosto na minha cidade é:

estação de metro

O que não gostamos é:

Burger King

Nós mudaríamos:

o BK e o trânsito

4. Escrevam frases sobre a vossa cidade ideal:

A minha cidade ideal tem:

Museu, praia, feira, escola, médico

Eu sentir-me-ia bem porque:

porque tenho uma praia

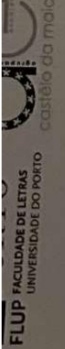
O que a torna diferente da cidade real é:

melhores comunicações, serviços, ruas



Bom Trabalho

Anexo VI - Grelhas de observação do 11.º ano



Grelha de Observação- Geografia A

Data: 07/12/2025

Turma: 11º H

Grupo nº 1

Observar	Indicador	Escala (0-4)	Exemplo específico do aluno
Argumentação sobre a mobilidade	Uso de termos (intermodalidade, transporte público, trânsito), propostas concretas.	4	Rua 5 amplos → para passar os carros transportes públicos para melhorar as acessibilidades
Análise de espaços de lazer	Avaliação crítica (disponibilidade, distribuição socio-espacial).	4	Melhorar bem estar físico e mental através de parques; Onemir a livre → contido com a natureza
Avaliação da segurança	Identificação de fatores, causas (iluminação, policiamento e planeamento).	4	Polícia para combater os jovens; iluminação para evitar tragédias;
Perceção da qualidade ambiental	Discurso sobre a poluição, gestão de resíduos, espaço verde.	4	Mulheres para quem não recicla; fiscalização nos carismos; delimitar os carros ilegais
Ordenamento do território/ funções urbanas	Reconhecimento de funções (residencial, serviços, indústria), zonamento e conflitos de uso.	4	Todos os edifícios com espaços verdes; Zonamento horizontal → para evitar as ruas, as funções;
Rede urbana e conectividade	Uso de conceitos: centralidade, hierarquia urbana, acessibilidades.	4	Indústria não quer mais uma cidade com um bom ambiente cidade central para os pessoas do anemir a re;
Cidade ideal (propostas e justificações)	Originalidade e fundamentação das propostas (urbanismo, políticas).	4	Uma planta original para haver uma melhor organização Espaços verdes multifuncionais
Referência a conteúdos curriculares	Ligação e fundamentação das propostas (redes urbanas, ordenamento).	4	Habitamentos residenciais; Parque localiza; Área metropolitana; Plano Municipal; Ruas estreitas;
Participação	Participação em debate, referências a políticas locais, envolvimento cívico.	4	Passes rápidos; Preservação do espaço;

0 = nada; 1 = menção superficial; 2 = menção com justificação; 3 = proposta crítica; 4 = referência a políticas/soluções

Grelha de Observação- Geografia A

Data: 11/12/2025

Turma: 1124 Grupo nº 2

Observar	Indicador	Escala (0-4)	Exemplo específico do aluno
Argumentação sobre a mobilidade	Uso de termos (intermodalidade, transporte público, trânsito), propostas concretas.	4	Transportes públicos → investir, Problemas de trânsito.
Análise de espaços de lazer	Avaliação crítica (disponibilidade, distribuição socio-espacial).	3	Espaços de lazer na cidade ideal próximos a todos.
Avaliação da segurança	Identificação de fatores, causas (iluminação, policiamento e planeamento).	4	Implementar mais pontos de iluminação na cidade.
Perceção da qualidade ambiental	Discurso sobre a poluição, gestão de resíduos, espaço verde.	4	"Numa cidade ideal tem de existir uma gestão eficiente do lixo".
Ordenamento do território/ funções urbanas	Reconhecimento de funções (residencial, serviços, indústria), zonamento e conflitos de uso.	2	Presença de função industrial na cidade real.
Rede urbana e conectividade	Uso de conceitos: centralidade, hierarquia urbana, acessibilidades.	3	Centralidade da cidade Boas acessibilidades
Cidade ideal (propostas e justificações)	Originalidade e fundamentação das propostas (urbanismo, políticas).	3	Criação de mais rotundas e melhorar as acessibilidades
Referência a conteúdos curriculares	Ligação e fundamentação das propostas (redes urbanas, ordenamento).	1	PDH
Participação	Participação em debate, referências a políticas locais, envolvimento cívico.	1	

0 = nada; 1 = menção superficial; 2 = menção com justificação; 3 = proposta crítica; 4 = referência a políticas/soluções

Data: 4/12/2025

Turma: 11-H Grupo nº 3

Observar	Indicador	Escala (0-3)	Exemplo específico do aluno
Argumentação sobre a mobilidade	Uso de termos (intermodalidade, transporte público, trânsito), propostas concretas.	4	Integração de pessoas de modo, estruturas. Plotação em função da fonte. Quem mais transportes públicos para diminuir o tempo de deslocamento?
Análise de espaços de lazer	Avaliação crítica (disponibilidade, distribuição socio-espaço).	4	Quanto de lazer, quanto de trabalho? Está este espaço comercial, espaços verdes?
Avaliação da segurança	Identificação de fatores, causas (iluminação, policiamento e planejamento).		Não existe muito iluminação no centro da cidade, mas sistema de taxa um posto de polícia.
Percepção da qualidade ambiental	Discurso sobre a poluição, gestão de resíduos, espaço verde.	3	Redução industrial, espaço verde e educação todos os dias.
Ordenamento do território/funções urbanas	Reconhecimento de funções (residencial, serviços, indústria), zonamento e conflitos de uso.		Serviços: padaria, farmácia, banco, oficina, escolas, supermercados.
Rede urbana e conectividade	Uso de conceitos: centralidade, hierarquia urbana, acessibilidades.	4	Acessibilidade Necessidade de incluir nos pontos junto à alta densidade. Mais transportes públicos para conectar o todo com o todo.
Cidade ideal (propostas e justificações)	Originalidade e fundamentação das propostas (urbanismo, políticas).	4	Incluir os transportes públicos em toda a cidade, assim como as áreas verdes. A área residencial está próxima aos serviços para poderem ir e por fazer menos o tempo. Rede hospital e fundação.
Referência a conteúdos curriculares	Ligação e fundamentação das propostas (redes urbanas, ordenamento).	4	Áreas residenciais Espaços verdes Transportes públicos Rede
Participação	Participação em debates, referências a políticas locais, envolvimento cívico.	4	Fazer de tudo o que for possível para melhorar a cidade, quer mais espaços verdes.