

## **Avaliação da aprendizagem no ensino de Geografia: contribuições da Teoria da Atividade para o desenvolvimento do pensamento geográfico**

Francisco José da Silva Santos<sup>1</sup> - Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4318-8133>

<sup>1</sup> Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, Brasil\*

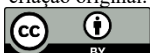
*Artigo recebido em 16/02/2026 e aceito em 19/03/2026*

### **RESUMO**

A avaliação da aprendizagem constitui elemento central no processo de ensino; contudo, ainda se observa relativa negligência quanto às suas potencialidades no Ensino de Geografia. Nesse contexto, problematiza-se a necessidade de uma avaliação que considere as especificidades da aprendizagem geográfica e as particularidades desse componente curricular. Cavalcanti (2019, 2024, 2025) defende como finalidade do ensino de Geografia o desenvolvimento de um modo de pensar específico, mobilizado por raciocínios, categorias, conceitos e linguagem próprios, denominado pensamento geográfico. Em consonância com essa perspectiva, sustenta-se que a avaliação deve articular fundamentos pedagógicos ao arcabouço teórico-metodológico da Geografia como campo científico. Diante dos desafios presentes no cotidiano escolar, as proposições da Teoria da Atividade (Leontiev, 2019) apresentam-se como referencial teórico-metodológico fecundo para a organização de práticas avaliativas no Ensino de Geografia. Assim, o artigo tem por objetivo compreender as potencialidades de articulação dos fundamentos da Teoria da Atividade ao processo de avaliação da aprendizagem em Geografia, como estratégia para o desenvolvimento do pensamento geográfico. A pesquisa, de natureza bibliográfica, envolveu sistematização teórico-conceitual e organização da análise em três categorias: o contexto didático-pedagógico do Ensino de Geografia; a avaliação voltada ao desenvolvimento do pensamento geográfico; e os fundamentos da Teoria da Atividade como potencializadores da prática avaliativa. Os resultados indicam possibilidades de ressignificação da avaliação, especialmente pela mobilização de motivos, necessidades e objetivos na atividade de estudo, conferindo maior sentido à aprendizagem e ampliando as condições para o desenvolvimento do pensamento geográfico.

**Palavras-chave:** ensino de Geografia; avaliação da aprendizagem; Teoria da Atividade; pensamento geográfico.

\* Doutorando em Geografia pelo Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Goiás (PPGEO/UFG). E-mail: [silvasantos.fco@gmail.com](mailto:silvasantos.fco@gmail.com)



## **Assessment of learning in Geography education: contributions of Activity Theory to the development of geographical thinking**

### **ABSTRACT**

Assessment of learning constitutes a central element in the teaching process; however, there remains a relative neglect regarding its potential within Geography Education. In this context, the need is problematized for an assessment approach that considers the specificities of geographical learning and the particularities of this curricular component. Cavalcanti (2019, 2024, 2025) argues that the purpose of Geography teaching is the development of a specific mode of thinking, mobilized by reasoning processes, categories, concepts, and language inherent to the discipline, referred to as geographical thinking. In alignment with this perspective, it is maintained that assessment should articulate pedagogical foundations with the theoretical–methodological framework of Geography as a scientific field. Considering the challenges present in everyday school practice, the propositions of Activity Theory (Leontiev, 2019) emerge as a theoretically grounded and methodologically generative framework for organizing assessment practices in Geography Education. Accordingly, this article aims to understand the potential for articulating the foundations of Activity Theory with the process of assessing learning in Geography as a strategy for fostering the development of geographical thinking. The research, of a bibliographic nature, involved theoretical–conceptual systematization and the organization of analysis into three categories: the didactic–pedagogical context of Geography Education; assessment oriented toward the development of geographical thinking; and the foundations of Activity Theory as enhancers of assessment practice. The results indicate possibilities for the re-signification of assessment, particularly through the mobilization of motives, needs, and objectives within study activity, thereby conferring greater meaning to learning and expanding the conditions for the development of geographical thinking.

**Keywords:** Geography education; learning assessment; Activity Theory; geographical thinking.

## **Evaluación del aprendizaje en la enseñanza de la Geografía: contribuciones de la Teoría de la Actividad al desarrollo del pensamiento geográfico**

### **RESUMEN**

La evaluación del aprendizaje es un elemento central en el proceso de enseñanza, pero aún se observa cierta negligencia respecto de su potencial en la enseñanza de la geografía. En este contexto, se plantea la necesidad de una evaluación que tenga en cuenta las particularidades del aprendizaje geográfico y de este componente curricular. Cavalcanti (2019, 2024, 2025) defiende que el objetivo de la enseñanza de la geografía es desarrollar una forma de pensar específica, basada en razonamientos, categorías, conceptos y lenguaje propios, denominada pensamiento geográfico. En consonancia con esta perspectiva, se sostiene que la evaluación debe articular los fundamentos pedagógicos con el marco teórico-metodológico de la geografía como campo científico. Ante los retos que se plantean en el día a día escolar, las propuestas de la teoría de la actividad (Leontiev, 2019) se presentan como un referente teórico y metodológico fértil para organizar prácticas de evaluación en la enseñanza de la geografía. Así pues, el objetivo del artículo es comprender cómo se pueden articular los fundamentos de la Teoría de la Actividad con la evaluación del aprendizaje en Geografía para desarrollar el pensamiento geográfico. Se trata de una investigación de naturaleza bibliográfica que ha implicado la sistematización teórico-conceptual y la organización del análisis en tres categorías: el contexto didáctico-pedagógico de la enseñanza de la Geografía, la evaluación orientada al desarrollo del pensamiento geográfico y los fundamentos de la Teoría de la Actividad como potenciadores de la práctica evaluativa. Los resultados indican que es posible reinterpretar la evaluación, especialmente mediante la movilización de motivos, necesidades y objetivos en la actividad de estudio, lo que confiere mayor sentido al aprendizaje y amplía las condiciones para el desarrollo del pensamiento geográfico.

**Palabras clave:** enseñanza de la Geografía; evaluación del aprendizaje; Teoría de la Actividad; pensamiento geográfico.

## **INTRODUÇÃO**

A avaliação da aprendizagem é um tema que tem ampliado sua presença nos espaços de debates educacionais, geralmente relacionados às formas como se avalia, os instrumentos utilizados e especialmente o que os resultados indicam, se efetivamente evidenciam a aprendizagem e, caso contrário, o que pode ser feito com o “insucesso” do ensino.

Também permeia as discussões contemporâneas sobre o tema, de forma não menos relevante, a pauta das avaliações de larga escala e sua influência no espaço escolar através de ranqueamentos e perda da autonomia avaliativa dos professores. Diante do contexto apresentado, repensar a forma como se conduz o processo avaliativo revela-se necessário para as diversas áreas de conhecimento que compõem o currículo e a Geografia se insere nessa conjuntura.

O presente trabalho não tem a ousadia de propor soluções acabadas para os problemas descritos, o que seria bastante difícil pela complexidade que cada aspecto levantado demanda. No entanto, construir espaços para reflexão sobre a avaliação parece um caminho fecundo para possibilitar a elaboração de processos alternativos que, adaptados às circunstâncias de ensino, possam promover essencialmente uma avaliação para a aprendizagem dos alunos.

Soma-se ao exposto a defesa, desenvolvida em pesquisas anteriores (Santos, 2021, 2024, 2025), da especificidade da avaliação da aprendizagem em Geografia, singularidade que também vem sendo apontada em outras dimensões da educação geográfica. Nessa direção, Cavalcanti (2019, 2024) defende como meta do ensino de Geografia o desenvolvimento do pensamento geográfico, compreendido como uma maneira original de analisar os fenômenos espaciais por meio da mobilização de princípios, conceitos e de uma linguagem próprios da ciência geográfica. De modo convergente, Copatti (2019) contribui ao evidenciar as singularidades da Geografia no que denomina de pensamento pedagógico-geográfico, referindo-se à forma peculiar pela qual o professor de Geografia pensa e aborda o currículo em sua prática pedagógica.

Os pressupostos apresentados dialogam para o entendimento de que também o processo avaliativo deve ser entendido como uma categoria no ensino de Geografia, considerando suas peculiaridades teórico-conceituais para desenvolvimento do pensamento. Assim, amparado pelo conhecimento pedagógico, o ensino de Geografia passa a ser ressignificado ao assumir uma perspectiva didático-pedagógica com abordagem genuinamente geográfica.

Apesar da notória relevância da avaliação para a aprendizagem, constata-se relativa negligência das pesquisas sobre a temática, como identificado por Rabelo (2024). Destarte, é válido

levantar algumas questões: como avaliar a aprendizagem de Geografia? O que é essencialmente importante considerar na avaliação da aprendizagem em Geografia? Como tornar a avaliação da aprendizagem em Geografia mais efetiva em sua proposta de colaborar para o desenvolvimento do pensamento geográfico?

Frente aos questionamentos e desafios para a prática avaliativa no cotidiano escolar, as proposições da Teoria da Atividade (Leontiev, 2019) podem apresentar alternativas conceituais para pensar novos encaminhamentos avaliativos para a aprendizagem de Geografia.

Assim, o presente artigo tem por objetivo compreender as potencialidades de articulação dos fundamentos da Teoria da Atividade no processo de avaliação da aprendizagem em Geografia, como estratégia para o desenvolvimento do pensamento geográfico. Para tanto, busca: analisar a avaliação da aprendizagem em Geografia à luz de uma abordagem formativa, evidenciando os elementos centrais do pensamento geográfico e sua relevância na constituição do ensino; e discutir as potencialidades da Teoria da Atividade como abordagem teórico-metodológica para mobilizar o processo avaliativo nessa área do conhecimento.

Ao refletir acerca dos processos que permeiam a avaliação da aprendizagem no ensino de Geografia, considerando o desenvolvimento do pensamento geográfico como meta, esta pesquisa possui natureza qualitativa que ajuda a entender questões mais particulares, a partir de significados, motivos, crenças e valores, fatores constituintes da realidade social (Minayo, 2009).

A escolha pela abordagem qualitativa, justifica-se por possibilitar uma análise interpretativa e contextualizada das relações entre teoria e prática educativa, considerando o papel formativo da avaliação no processo de construção do conhecimento geográfico. Assim, o estudo busca articular referenciais teóricos da avaliação formativa, do pensamento geográfico e da Teoria da Atividade.

A pesquisa está assentada na Teoria Histórico-Cultural (Vigotski, 2000), em que o sujeito tem seu desenvolvimento mobilizado pelas relações sociais historicamente construídas e mediadas pela cultura. Essa compreensão reverbera diretamente nas proposições de ensino e avaliação. Assim, a pesquisa foi desenvolvida sob perspectiva teórico-reflexiva e bibliográfica, que possibilitou reunir elementos para analisar as potencialidades e entraves da avaliação em Geografia como uma prática social e cognitiva mediada, suas finalidades e concepções de conhecimento que podem favorecer o desenvolvimento do pensamento geográfico.

Com base na orientação teórico-metodológica adotada, a análise bibliográfica foi desenvolvida com ênfase nas categorias: avaliação da aprendizagem (Luckesi, 2021; Vilas Boas,

2008; Fernandes, 2006) e avaliação da aprendizagem em Geografia (Cavalcanti, 2024; Dantas, 2024; Rabelo, 2024), pensamento geográfico (Cavalcanti, 2019, 2024; Gomes, 2017); e a Teoria da Atividade (Leontiev, 2019, 2021).

A leitura qualificada permitiu reunir as ideias centrais discutidas pelos autores e sistematizar uma estrutura de análise integrada que articula a avaliação para a aprendizagem com as finalidades do ensino de Geografia, assim como as possibilidades que a Teoria da Atividade apresenta para pensar em alternativas no contexto avaliativo.

## **AVALIAR PARA APRENDER: PERSPECTIVAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA**

A palavra avaliar tem origem no latim a *valere*, que significa dar valor ao objeto investigado (Luckesi, 2005), mas, dependendo do contexto, tem sido empregada com diferentes sentidos e propósitos. Aqui, nos interessa pensar mais especificamente sobre seu significado para o contexto educacional. Na escola, a avaliação vem sendo concebida e praticada sob diversos moldes, atrelada a uma visão educacional consciente ou alienada.

De acordo com Guba e Lincoln (1989) é possível delimitar gerações de avaliação, caracterizadas por perspectivas, abordagens, significados e conceitos. Segundo os autores, para entender a evolução dos sentidos atribuídos para avaliação, é relevante considerar os contextos históricos e sociais em que foram desenvolvidas, assim como os propósitos e concepções predominantes em cada período. As quatro gerações avaliativas sistematizadas por Guba e Lincoln (1989) são: avaliação como medida, avaliação como descrição, avaliação como juízo de valor e avaliação como negociação e construção.

Na primeira geração, prevalecia a concepção de uso de testes com a intenção de medir com exatidão e imparcialidade a aprendizagem dos alunos. A medida era tida como sinônimo de avaliação. Essa geração teve seu desenvolvimento mais efetivo entre 1900 e 1930. Fernandes (2009, p. 45) colabora para entender as características dessa geração ao afirmar que “os testes e outros instrumentos destinados a medir aptidões ou aprendizagens humanas permitiam qualificá-las, compará-las ou ordená-las em uma escala [...] quantificação das aprendizagens”.

As concepções da primeira geração da avaliação permanecem influenciando consideravelmente os sistemas educacionais na contemporaneidade. Em sala de aula, essa concepção pode representar a utilização de provas como medida da aprendizagem e a classificação dos alunos a partir dos resultados quantitativos, com o conhecimento entendido como único foco da avaliação. No

ensino de Geografia é possível perceber características dessa perspectiva de avaliação em práticas que fortalecem a condição mnemônica do conteúdo.

A segunda geração é caracterizada por Guba e Lincoln (1989) como aquela que levanta críticas e considera limitado adotar apenas o conhecimento do aluno como vetor da avaliação, ampliando a análise e integrando os sistemas educacionais e a revisão dos currículos adotados. Nessa geração, o foco passou a ser descrever os resultados alcançados, tendo como parâmetro os objetivos educacionais previamente estabelecidos, fase mais característica entre os anos de 1930 a 1960. Assim, a descrição acabou sendo o fator de destaque dessa geração de avaliação.

Para Luckesi (2021) esse período é marcado pelas contribuições do educador norte-americano Ralph Tyler, que nas décadas de 1930 e 1940 defendeu a necessidade em se estabelecer objetivos educacionais que direcionassem a avaliação e o que efetivamente deveria ser avaliado. Tyler é apontado como o primeiro a utilizar o termo avaliação da aprendizagem. A articulação entre objetivos educacionais e a verificação deu à avaliação uma função reguladora.

A terceira geração surge da necessidade em desenvolver avaliações que permitissem qualificar os objetivos alçados. Essa geração é definida por Guba e Lincoln (1989) como a geração da formulação de juízo de valores e emerge teoricamente a partir de 1970. Luckesi (2005, p. 33) contribui significativamente nessa perspectiva, ao considerar que a avaliação pode ser entendida como uma forma de “ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-la ou para transformá-lo”. Ainda segundo o autor, a avaliação é um julgamento de valor que proporciona elementos substanciais para tomada de decisão frente à qualidade da realidade constatada.

A quarta geração é denominada por Guba e Lincoln (1989) como de negociação e construção. Nessa geração, os autores destacam que a avaliação é marcada por maior diálogo entre avaliação e avaliados, envolvendo diversos interesses e tornando o processo avaliativo mais participativo. Para Lima Filho e Tromperi Filho (2013, p. 12) a quarta geração “envolve uma visão crítica do processo de avaliação tendo a negociação como elemento essencial, na tentativa de integrar as dimensões técnicas, políticas, socioculturais e contextuais”.

Lima Filho e Tromperi Filho (2013) sugerem, em complemento à proposição de Guba e Lincoln (1989), uma quinta geração que nomeiam de avaliação social. De acordo com os autores, para ter sucesso efetivo a avaliação precisa “servir ao favorecimento de uma reconstrução e um

adicionamento de uma metodologia qualitativa, baseada sempre na 'relevância social' e no sucesso coletivo” (Lima Filho; Tromperi Filho, 2013, p.18).

A breve apresentação das gerações de avaliação tem a função de explicitar as bases constituintes das concepções empregadas pelos sistemas de educação e na prática docente. É importante reconhecer que mesmo temporalmente distribuídas, há um entrecruzamento de perspectivas avaliativas na escola, as concepções valorizadas em uma geração não são necessariamente excluídas no contexto de outra.

Diante dos objetivos deste trabalho, não avançaremos em aprofundar as potencialidades e fragilidades de cada geração, mas considero importante destacar a linha de evolução da avaliação como parâmetro para entender seu desdobramento no ensino de Geografia.

No contexto das concepções pelas quais foi se constituindo a avaliação da aprendizagem, seja teórica ou na prática educacional, destacarei duas vertentes que considero relevantes: a avaliação na perspectiva somativa e a avaliação na perspectiva formativa.

A avaliação na perspectiva somativa é a mais difundida e usualmente praticada nas escolas, geralmente realizada no final de ciclos, “prioriza os resultados, e não o processo de aprendizagem em si, sendo utilizada para certificar e comprovar se o método de ensino é ou não funcional” (Monteiro, 2015, p. 38). Essa perspectiva vem sendo bastante criticada, dentre outros motivos, por seu caráter excludente.

Ao pensarmos em uma organização de ensino que seja comprometida com o desenvolvimento do senso crítico e da autonomia do pensamento, a avaliação somativa é insuficiente. Assim, a perspectiva formativa surge como uma alternativa para a construção da avaliação da aprendizagem em consonância com uma proposta de ensino que contribua para leitura e intervenção consciente na realidade dos sujeitos.

Segundo Fernandes (2009, p. 59), a avaliação formativa “é um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado ao ensino e à aprendizagem, deliberado, interativo, cuja principal função é a de regular e de melhorar as aprendizagens dos alunos”. Nesse sentido, Villas-Boas (2018) contribui para pensar em características relevantes para o desenvolvimento da avaliação de cunho formativa: é centrada na aprendizagem dos alunos; leva em consideração o progresso individual em suas múltiplas dimensões; considera o erro uma possibilidade para avançar; e utiliza-se de feedback constante para informar o aluno sobre sua situação de aprendizagem e as possibilidades para progredir, tornando-o consciente e ativo no processo da própria aprendizagem (autoavaliação).

Em pesquisa recente, Rabelo (2024) afirma que a avaliação formativa apresenta potencialidade no ensino de Geografia. A autora defende que o caráter complexo e multidimensionais dos temas abordados pela disciplina de Geografia podem ser beneficiados pela abordagem contínua e processual da avaliação formativa.

Assim, assentado na abordagem teórica da avaliação formativa, entendendo-a como potencializadora da aprendizagem, torna-se relevante pensar sua organização a serviço das especificidades da aprendizagem em Geografia. Com a centralidade da avaliação voltada à aprendizagem do aluno, toda a dinâmica de ensino se transforma e torna-se mais eficiente no objetivo de alcançar a aprendizagem. É preciso avaliar para a aprendizagem e, no caso do ensino de Geografia, para a aprendizagem dos conceitos geográficos. Ter uma meta para desenvolver o ensino é essencial para construir estratégias que contribuam para seu alcance. Nesse sentido, concordo com a defesa de Cavalcanti (2019, 2024) de que o ensino de Geografia deve ter como objetivo desenvolver o pensamento geográfico dos alunos, aspecto melhor abordado na próxima seção.

## **AVALIAR PARA DESENVOLVER O PENSAMENTO GEOGRÁFICO**

A revisão teórica sobre a avaliação da aprendizagem contribui para reafirmar a relevância e complexidade deste potente elemento para a organização do ensino de Geografia. Um aspecto fundante desta análise diz respeito à afirmação da avaliação como um componente a serviço da aprendizagem, que colabora para o desenvolvimento do pensamento do aluno.

Na Geografia, a avaliação precisa assumir as particularidades que integram o conhecimento geográfico, seus conceitos, categoria e sua linguagem. Essa condição é reforçada por Cavalcanti (2019, 2024) ao defender a necessidade em promover reflexões próprias da didática da Geografia.

Para Gomes (2017) a Geografia é uma forma de pensar e de produzir conhecimento. Sua mobilização se dá especialmente a partir de perguntas como onde? Por que aí? Corroborando com esta concepção, Cavalcanti (2019, 2024) defende que, na Geografia, conceitos, categorias e linguagem constituem são elementos fundantes na mobilização de raciocínios que permitem realizar a análise dos fenômenos espaciais de forma original, pelo pensamento geográfico.

Essa perspectiva incide diretamente na forma como se concebe o processo de ensino e a avaliação da aprendizagem. Para Vigotski (2009) os conceitos constituem parte fundante do pensamento que se organiza na articulação das palavras e significados construídos por interação social, histórica e culturalmente. Cavalcanti (2024, p.48) ressalta que os conceitos da Geografia

“estruturam a forma de se pensar geograficamente, pois dão conteúdo às operações [...] Há então uma articulação necessária entre os conceitos, os princípios e raciocínios que operam o pensamento”.

Toda essa complexa articulação mental possibilita ao sujeito tomar consciência sobre sua realidade e construir estratégias de como atuar de forma efetiva para tentar dar resposta às suas necessidades cotidianas. Pensar geograficamente dá relevância social ao conhecimento geográfico, reforçando o motivo de sua defesa como objetivo para o ensino.

Os princípios geográficos também são parte nuclear para o desenvolvimento do pensamento. Eles constituem as bases conceituais que orientam a investigação do espaço geográfico, possibilitando compreender a dimensão geográfica dos fenômenos no espaço. Segundo Moreira (2022) os princípios lógicos (ou geográficos) são a base para compreender a dimensão geográfica dos fenômenos no espaço. O autor destaca como princípios a localização, distribuição, extensão, distância, posição e escala.

Tudo na geografia começa então com os princípios lógicos. Primeiro é preciso localizar o fenômeno na paisagem. O conjunto das localizações dá o quadro da distribuição. Vem, então, a distância entre as localizações dentro da distribuição. E com a rede e conexão das distâncias vem a extensão, [...]. A seguir, vem a delimitação dos recortes dentro da extensão, surgindo o território. E, por fim, do entrecruzamento desses recortes surge a escala e temos o espaço constituído em toda sua complexidade (Moreira, 2022, p. 117).

Para Moreira (2022, p. 118), o abandono dos princípios lógicos da Geografia tem ocasionado a condição de uma Geografia sem forma. O autor defende que é preciso fazer o resgate crítico desses princípios e que o ambiente escolar é um espaço que tem mantido e praticado os princípios, “ainda que de forma capenga”.

De acordo com Pereira e Castellar (2024, p. 23), “cabe aos educadores, em sua prática docente, resgatar e fortalecer o acervo conceitual da Geografia, garantindo que suas categorias, princípios e a linguagem cartográfica ocupem o centro do processo de ensino e aprendizagem”. É através desta valorização que a educação geográfica pode verdadeiramente formar sujeitos críticos e com instrumentos de desenvolvimento do pensamento para atuar em um mundo de mudanças constantes.

Entendendo que o objeto de estudo da Geografia é o espaço geográfico, definido por Santos (2006 p. 39) como "um conjunto indissociável, solidário e, também, contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações", as categorias de análise geografia de lugar, paisagem, território e região, dão encaminhamentos teórico-conceituais para sistematizar o conhecimento e a forma de compreender o espaço geográfico, sendo um percurso fundamental também no campo do ensino.

Diante das finalidades do presente trabalho, não me deterei a avançar na discussão sobre as categorias, especialmente por considerar que se trata de um tema amplamente pesquisado no contexto da ciência geográfica e com produções teóricas que já são bastante debatidas, tornando-se assim, apesar de relevante, uma pauta para estudos específicos.

Também integra o núcleo do pensamento geográfico a linguagem, que na Geografia tem sua especificidade na linguagem cartográfica. Para Richter (2017) defender a cartografia como linguagem ultrapassa uma mera condição da escrita, bem como revela uma nova abordagem em que o mapa, como produto da linguagem, é assumido como resultado de um processo social e cultural. Nesse sentido, as linguagens “não apenas identificam os objetos já existentes, elas fazem vir ao seio das relações intersubjetivas configurações do mundo real, que são representações construídas, o que significa que, em alguma medida, elas produzem o mundo” (Fonseca; Oliva, 2013, p. 45).

Assim, os princípios geográficos, os conceitos, categorias e linguagem dão substrato teórico para pensar o ensino de Geografia em suas distintas dimensões. Nesta conjuntura, o processo avaliativo pode ser assumido como um elemento singular e potente para pensar o desenvolvimento do pensamento dos estudantes pela Geografia. Por meio da avaliação, é possível ensinar Geografia de forma mais consistente do ponto de vista formativo.

Apesar dos avanços que a articulação dos componentes que compõem a gênese do pensamento geográfico e o processo avaliativo podem trazer para o ensino, outras dimensões interferem no resultado alcançado e precisam ser postas em pauta de forma crítica. Não basta, por exemplo, que o professor tenha todo esse arcabouço teórico-conceitual, é preciso que o aluno seja envolvido no processo. Nesse sentido, a Teoria da Atividade pode indicar alguns caminhos promissores para a aprendizagem de Geografia.

## **FUNDAMENTOS DA TEORIA DA ATIVIDADE COMO ELEMENTOS POTENCIALIZADORES DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA**

Como já abordado anteriormente, a prática avaliativa é um elemento crucial na composição do processo de ensino e aprendizagem. Ela interconecta diferentes dimensões da ação educativa e colabora para construção de estratégias que promovam uma educação mais articulada com as realidades de ensino.

Destarte, é importante destacar que, apesar da importância, o arcabouço teórico-metodológico do conhecimento pedagógico e específico é insuficiente na promoção de ambientes de

ensino eficazes. Cavalcanti (2021) argumenta que ensinar não é a simples apresentação da Geografia, é preciso envolvimento intelectual ativo. Ainda segundo a autora, a aprendizagem efetiva perpassa por construir relações entre o aluno e o conhecimento escolar.

Em geral, a avaliação da aprendizagem tem sido instrumentalizada na contramão das singularidades dos alunos, constituindo-se como ferramenta genérica e desarticulada dos contextos escolares. Nesse sentido, observa-se que redes de ensino têm instituído avaliações padronizadas, frequentemente elaboradas por órgãos centrais ou instituições externas, como instrumentos de aferição da aprendizagem, a exemplo de sistemas de avaliação em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), bem como de avaliações estaduais, o que tende a restringir a autonomia docente na construção de processos avaliativos mais contextualizados (Freitas, 2012; Bonamino; Sousa, 2012; Brasil, 2021).

Charlot (2013, p.153) defende que é necessário levantar questões como o sentido de ir à escola, de estudar ou de se recusar a estudar. Para o autor, os alunos têm ido à escola por motivos que não se relacionam prioritariamente à busca por conhecimento, “cada vez mais se esquece da escola como lugar de saber e se pensa nela como caminho para o emprego”. Assim, há uma desarticulação entre o que a escola deve oferecer como função social e o que se tem buscado nela.

A partir da conjuntura descrita, há algumas propostas de ensino que buscam dar saída à problemática através da mobilização dos alunos pela atividade intelectual. Leotiev (2019, p. 68), psicólogo russo que sistematizou a Teoria da Atividade, entende por atividade “os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo”.

Assim, o motivo e objetivo tornam-se elementos centrais na estrutura da Teoria da Atividade. Charlot (2013, p. 143-144) sintetiza a atividade como uma série de ações e operações em função de uma motivação e um objetivo. Para o autor, “Por que faço isso? É o motivo. Para que o faço? É o objetivo. Como atingir esse objetivo? Realizando ações, que requerem operações”.

Também Araújo (2020) dialoga sobre o tema ao caracterizar a atividade a partir de duas dimensões interdependentes: a execução e a orientação. De acordo com a autora, na dimensão da orientação se considera o motivo e o objeto (alvo da orientação), vinculados a uma necessidade. Na dimensão da execução estariam as ações e operações, em que os objetivos estabelecidos estariam ligados às ações e as operações relacionadas às condições para condução das ações.

Para Leontiev (2021), quando a motivação não coincide com o objeto o que se tem como resultado são ações e não atividades. Por exemplo, quando o aluno faz uma tarefa de Geografia em sala visando receber uma bonificação de pontos para a nota ao invés de realizá-la visando construir novos conhecimentos geográficos, o que se apresenta é uma ação e não uma atividade, ou seja, o aluno não se apropriou da situação de aprendizagem.

Ao se articular os fundamentos da Teoria da Atividade com o contexto educacional como um todo e, aqui, mais especificamente para a Geografia, percebe-se que é essencial entender as motivações e objetivos que mobilizam a escola e os alunos, suas necessidades e como as ações e operações podem ser encaminhadas para alcançar o objetivo central que é a aprendizagem. Compreender melhor essa dinâmica pode ajudar na organização de planos de ensino que culminem em atividades intelectuais e, por conseguinte, na efetiva aprendizagem.

Do ponto de vista da organização pedagógica, os fundamentos da Teoria da Atividade colaboram para organização de ações mais conscientes, como a proposta de Atividade Orientadora de Ensino, em que são apresentadas situações desencadeadoras da aprendizagem “que mobiliza os estudantes para resolverem um problema que se mostra central para a compreensão e atuação com um determinado aspecto da realidade” (GEPAPE, 2014, p. 14). Nessa perspectiva, professores e alunos são sujeitos em atividade.

Outra possibilidade é a intitulada Inovação em propostas de ensino de Geografia (IPEGEO), fundamentada na concepção de percurso de mediação didática elaborado por Cavalcanti (2024). A proposta consiste em um encaminhamento metodológico de base dialética para construção do conhecimento sendo estruturado em três etapas: problematizar, sistematizar e sintetizar.

A ideia é que a problematização possa mobilizar os estudantes para participar da aula, trazendo elementos do cotidiano e que alcancem as vivências como forma de gerar interesse. Em seguida, a sistematização, o professor intermedeia o processo com base nos conhecimentos cientificamente construídos pela ciência específica, ajudando a construir chaves de entendimento para o problema levantado. Na etapa final, a síntese, os alunos devem apresentar de forma consciente sua compreensão sobre o conteúdo ou tema trabalhado. Todo o processo deve ser conduzido com intuito de mobilizar o aluno a entrar em atividade de estudo e desenvolver o pensamento geográfico.

A Atividade Orientadora de Ensino (AOE) e o IPGEO foram apresentados aqui de forma sintética, apenas como exemplos de encaminhamentos propostos que buscam articular os

fundamentos da Teoria da Atividade com o contexto educacional buscando mobilizar a atividade de estudo.

Diante deste arcabouço teórico que a Teoria da Atividade apresenta, é possível perceber sua potencialidade como instrumento teórico-metodológico na condução do processo avaliativo da aprendizagem em Geografia, como um percurso que pode contribuir para evidenciar o que os alunos aprenderam e como podem aprender mais. A avaliação é assumida como um sistema de atividade para a aprendizagem e desenvolvimento do pensamento geográfico.

Os fundamentos da Teoria da Atividade reafirmam a necessidade de tornar o aluno um agente ativo no processo de aprendizagem, estimulando com que se aproprie do conhecimento e seja transformado por ele. Na outra vertente, o professor, como sujeito da atividade de ensino, pode construir maior consciência sobre sua prática, rompendo com o caráter meramente executor.

A avaliação é intrínseca tanto à atividade de ensino quanto à atividade de aprendizagem, tornando-se uma aliada no acompanhamento contínuo da ação de professores e alunos. Neste sentido, a avaliação precisa integrar a organização do trabalho pedagógico desde o planejamento, considerando quem serão os sujeitos da atividade de aprendizagem, faixa etária, gênero e contexto social.

Assim, entendo que a avaliação da aprendizagem em Geografia, integrada por fundamentos da Teoria da Atividade, cria condições de aprendizagem mais eficazes, que dialoga com os contextos e em atenção aos sujeitos e suas motivações. Dessa forma, o processo avaliativo em Geografia, constituído em perspectiva formativa, colabora para que os alunos alcancem novos níveis de compreensão da realidade com o desenvolvimento do pensamento geográfico, tornando-os mais capacitados para atuarem com autonomia e criticidade em suas vivências.

Na perspectiva aqui defendida, a avaliação da aprendizagem em Geografia, ao assumir elementos teórico-conceituais da Teoria da Atividade, orienta a organização de ações intencionais para o ensino de Geografia. A avaliação deixa de ser uma mera etapa do processo e passa efetivamente a ser uma mola propulsora de cada movimento para o ensino e aprendizagem, alcançando o par dialético aluno e professor em suas distintas e complementares atividades de ensino e aprendizagem.

A avaliação em Geografia, como um elemento potente do processo de ensino, precisa ampliar seu campo de articulação com outras vertentes teóricas que, ao se entrecruzarem, tornam o processo de ensino e aprendizagem do conhecimento geográfico mais dinâmico e efetivo. Se

assumirmos como meta do ensino de Geografia o desenvolvimento do pensamento geográfico, a avaliação é um aspecto indispensável para este fim.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir dos objetivos propostos, a análise realizada permite inferir que a articulação entre avaliação da aprendizagem para o desenvolvimento do pensamento geográfico, a partir de fundamentos da Teoria da Atividade, mostra-se teoricamente consistente e pedagogicamente fecunda, na medida em que possibilita deslocar a avaliação de uma lógica verificadora e classificatória para uma perspectiva formativa, orientada à apropriação consciente dos conceitos científicos da Geografia.

Evidenciou-se, ainda, que a abordagem formativa constitui um fundamento teórico coerente ao possibilitar que a avaliação seja entendida como parte constitutiva do processo de aprendizagem, e não como etapa posterior ou mecanismo punitivo, reafirmando o papel mediador, diagnóstico e orientador da ação pedagógica.

Desenvolver o pensamento geográfico significa, portanto, promover a capacidade de análise e interpretação crítica das dinâmicas espaciais, reafirmando a relevância social do conhecimento geográfico na atualidade. Destarte, ao se assumir o pensamento geográfico como meta do ensino de Geografia, a avaliação ganha um papel fundamental na organização do trabalho pedagógico e como instrumento que evidencia os avanços e percalços do processo de aprendizagem dos alunos.

No que refere à análise das potencialidades da Teoria da Atividade como abordagem teórico-metodológica, verificou-se que seus fundamentos podem oferecer bases consistentes para ressignificar o processo avaliativo e o ensino como um todo ao fornecer elementos que estimulam a maior participação do aluno no processo de aprendizagem, tornando-o agente ativo e consciente de sua formação.

O estudo apresenta contribuições relevantes para o campo da Didática da Geografia ao apresentar proposições de articulação intencional entre avaliação formativa, desenvolvimento do pensamento geográfico e fundamentos da Teoria da Atividade.

Ao mesmo tempo, reconhece-se que as reflexões apresentadas são de natureza teórica e precisam ser contrastadas com as realidades de ensino, necessitando de investigações empíricas da prática avaliativa que possam apresentar indícios da efetividade e limitações da proposta. Estudos posteriores poderão contribuir para aprofundar o conhecimento sobre os temas e fornecer instrumentos teórico-práticos para a materialização no cotidiano das aulas de Geografia.

Assim, ao conceber a avaliação como atividade formadora, mediada e orientada por objetivos de desenvolvimento dos sujeitos, amplia-se seu potencial como estratégia de constituição do pensamento geográfico e reafirma seu lugar central no processo de ensino e aprendizagem de Geografia.

## REFERÊNCIAS

ARAUJO, Elaine Sampaio. Atividade Orientadora de Ensino: princípios e práticas para organização do ensino de matemática. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, [S. l.], v. 8, n. 15, p. 123–146, 2020. DOI: 10.33871/22385800.2019.8.15.123-146.

BONAMINO, Alicia Maria Catalano de; SOUSA, Sandra Zákia Lian. Avaliação da educação básica: pesquisa e gestão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 373–390, abr./jun. 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 19 mar. 2026.

CAVALCANTI, L. de S. A relação de professores e alunos com os conhecimentos geográficos: fundamentos da teoria histórico-cultural para o processo de ensino e aprendizagem. In: CAVALCANTI, L. de S; PIRES, Mateus M. (Orgs). **Geografia escolar: diálogos com Vigotski**. Goiânia: C&A Alfa Comunicações, 2021.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Ensinar e aprender geografia: elementos para uma didática crítica**. Goiânia: C&A; Alfa Comunicação, 2024.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C&A; Alfa Comunicação, 2019.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

COPATTI, Carina. **Pensamento pedagógico geográfico e autonomia docente na relação com o livro didático: percursos para a educação geográfica**. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências). Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências. UNIJUI, 2019.

DANTAS, Lucas. **Examinar ou avaliar: a prática de docentes de geografia do ensino médio regular do município de Betim/MG**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2024.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FERNANDES, Domingos. **Para uma teoria da avaliação formativa**. Revista Portuguesa de Educação, v.19, n.2, p. 21-50, 2006.

- FONSECA, Fernanda Padovesi; OLIVA, Jaime. **A Cartografia**. São Paulo: Melhoramentos, 2013.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **A qualidade da escola pública**: uma questão de gestão e de avaliação. Campinas: Autores Associados, 2012.
- GEPAPE, Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Atividade Pedagógica. (Org.). **Atividade orientadora de ensino e contribuição para a educação escolar**. São Paulo: FEUSP, 2024.
- GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Quadros geográficos**: uma forma de ver, uma forma de pensar. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.
- GUBA, Egon George; LINCOLN, Yvonna Sessions. **Fourth generation evaluation**. London: Sage Publications, 1989.
- LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Consciência. Personalidade**. Trad. Priscila Marques. Bauru, SP: Mireveja, 2021.
- LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2019.
- LIMA FILHO, Gilvan Dias de; TROMPIERI FILHO, Nicolino. As cinco gerações da avaliação educacional: características e práticas educativas. **Revista Científica Semana Acadêmica**, n. 11, v. 1, p. 1-21, 2013.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: passado, presente e futuro. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2021.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- MONTEIRO, Marcio de Oliveira. **Crítica às Práticas de Avaliação nas Redes Públicas de Ensino**. Revista Transformar. 2015.
- MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em Geografia**: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2022.
- PEREIRA, Carolina Machado Rocha Busch; CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Fundamentos do raciocínio geográfico e educação geográfica brasileira. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, vol. 14, nº 24, dezembro de 2024, p. 05-30.
- RABELO, Kamila Santos de Paula. **Práticas avaliativas formativas em geografia no ensino médio**: propostas para a formação do pensamento geográfico. 2025. 225 f. Tese (Doutorado em

Geografia) - Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2024. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/5e83f742-892b-4084-825d-4b106ff4303c/full>. Acesso em: 10 fev. 2026.

RICHTER, Denis. A linguagem cartográfica no ensino de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 277–300, 2017. DOI: 10.46789/edugeo.v7i13.511.

SANTOS, Francisco José da Silva. A cartografia como componente da avaliação em Geografia no Ensino Fundamental. In: COSTA, Carlos Rerisson Rocha da; ARAÚJO, Mikael Rodrigues de; OLIVEIRA, Erivaldo Costa de. **Currículo e ensino de geografia: métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino**. Teresina: EdUESPI, 2024.

SANTOS, Francisco José da Silva. O lugar e o cotidiano no ensino de Geografia: caminhos e possibilidades para avaliação da aprendizagem. In: VIANA, Bartira Araújo da Silva; ROSA, Cláudia do Carmo; PIRES, Lucineide Mendes; PORTELA, Mugiany Oliveira Brito (org.). **Anais do II Encontro Nacional GECEF: Temas e conteúdos da Geografia – aproximações entre currículo e didática**. Sobral, CE: Sertão Cult, 2025. Disponível em: <https://repositorio.editorasertaocult.com.br/index.php/omp/catalog/book/210>. Acesso em: 19 mar. 2026.

SANTOS, Francisco José da Silva; ARAÚJO, Raimundo Lenilde de. Avaliação da aprendizagem de Geografia em escolas de tempo integral de Campo Maior/PI: normativas, concepções e práticas. **Revista Signos Geográficos**, [S. l.], v. 3, p. 1–23, 2021.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4 ed. 2. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 2000.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Avaliação formativa: práticas inovadoras**. Campinas: São Paulo, Papirus, 2019.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas: São Paulo, Papirus, 2008.