

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

O uso de rubricas de avaliação no ensino de História: uma proposta de avaliação formativa

Patrik Vaz da Rosa, Leandro Blass, Valesca Brasil Irala

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.15518>

Submetido em: 2026-03-24

Postado em: 2026-07-28 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

O USO DE RUBRICAS DE AVALIAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA

Patrik Vaz da Rosa¹

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-0493-7420>

patrikrosa.aluno@unipampa.edu.br

Leandro Blass²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6190-8440>

leandroblass@unipampa.edu.br

Valesca Brasil Irala³

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2302-776X>

valescairala@unipampa.edu.br

^{1,2,3} Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Bagé, RS, Brasil.

RESUMO: Este artigo tem como objetivo discutir as limitações das avaliações tradicionais no ensino de História e propor o uso de rubricas como alternativa metodológica que promova uma avaliação formativa e o desenvolvimento do pensamento histórico crítico. Trata-se de um estudo teórico, fundamentado em revisão bibliográfica nacional e internacional, que analisa o papel da avaliação no processo de ensino-aprendizagem e explora o potencial das rubricas como instrumentos que tornam os critérios avaliativos mais claros, objetivos e participativos. O texto parte da constatação de que as práticas avaliativas centradas na memorização e na reprodução de informações comprometem o desenvolvimento de competências analíticas e interpretativas fundamentais para a formação da consciência histórica. A partir disso, são apresentados os fundamentos conceituais da avaliação por rubricas, suas tipologias e suas contribuições para a aprendizagem autônoma e para o desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes. Também são discutidos exemplos concretos de aplicação das rubricas na disciplina de História e os resultados esperados com sua utilização. Conclui-se que, embora existam desafios para sua implementação, as rubricas se apresentam como ferramentas pedagógicas promissoras para qualificar a avaliação e fortalecer práticas docentes mais democráticas, dialógicas e comprometidas com o desenvolvimento integral dos estudantes.

Palavras-chave: ensino de história, rubricas; avaliação formativa; pensamento histórico.

THE USE OF ASSESSMENT RUBRICS IN THE DISCIPLINE OF HISTORY: AN EVALUATIVE PROPOSAL

ABSTRACT: This article aims to discuss the limitations of traditional assessment practices in History education and to propose the use of rubrics as a methodological alternative that fosters formative assessment and the development of critical historical thinking. It is a theoretical study based on a national and international literature review, analyzing the role of assessment in the teaching-learning process and exploring the potential of rubrics as tools that make evaluative criteria clearer, more objective, and participatory. The discussion begins with the observation that assessment practices focused on memorization and information reproduction hinder the development of analytical and interpretative competencies essential for the formation of historical consciousness. Based on this, the article presents the conceptual foundations of rubric-based assessment, its typologies, and its contributions to autonomous learning and the development of students' historical awareness. Concrete examples of rubric application in History teaching and the expected outcomes of their use are also discussed. The study concludes that, despite the challenges to their implementation, rubrics represent promising pedagogical

tools for enhancing assessment quality and strengthening more democratic, dialogical, and student-centered teaching practices.

Keywords: history teaching, rubrics, formative assessment, historical thinking.

EL USO DE RÚBRICAS DE EVALUACIÓN EN LA ASIGNATURA DE HISTORIA: UNA PROPUESTA DE EVALUACIÓN

RESUMEN: El presente artículo tiene como objetivo discutir las limitaciones de las evaluaciones tradicionales en la enseñanza de la Historia y proponer el uso de rúbricas como una alternativa metodológica que favorezca una evaluación formativa y el desarrollo del pensamiento histórico crítico. Se trata de un estudio teórico, fundamentado en una revisión bibliográfica nacional e internacional, que analiza el papel de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y explora el potencial de las rúbricas como instrumentos que permiten clarificar, objetivar y democratizar los criterios de evaluación. El texto parte de la constatación de que las prácticas evaluativas centradas en la memorización y en la reproducción de información comprometen el desarrollo de competencias analíticas e interpretativas esenciales para la formación de la conciencia histórica. A partir de ello, se presentan los fundamentos conceptuales de la evaluación mediante rúbricas, sus tipologías y sus aportes al aprendizaje autónomo y a la autorregulación del estudiantado. Asimismo, se analizan ejemplos concretos de aplicación de rúbricas en la asignatura de Historia y los resultados esperados de su implementación. Se concluye que, aunque existen desafíos para su adopción, las rúbricas se configuran como herramientas pedagógicas prometedoras para cualificar la evaluación y fortalecer prácticas docentes más democráticas, dialógicas y comprometidas con el desarrollo integral del estudiantado.

Palabras clave: enseñanza de la historia; rúbricas; evaluación formativa; pensamiento histórico.

INTRODUÇÃO

A construção do saber histórico no contexto escolar está profundamente vinculada à forma como o ensino da História é concebido e praticado nas instituições educativas. Embora avanços curriculares e epistemológicos tenham impulsionado a valorização de competências interpretativas e reflexivas, muitas práticas ainda se ancoram em modelos transmissivos e avaliações centradas na memorização de conteúdos. Essa permanência de métodos avaliativos tradicionais revela um paradoxo: espera-se que os estudantes desenvolvam pensamento histórico crítico, mas os instrumentos utilizados para mensurar essa aprendizagem permanecem atrelados a lógicas classificatórias, fragmentadas e pouco formativas.

No caso específico da disciplina de História, a avaliação é frequentemente utilizada como mecanismo de verificação de conhecimento factual, desconsiderando as múltiplas dimensões cognitivas envolvidas na análise do tempo histórico, das fontes, das narrativas e das interpretações. A reprodução de práticas avaliativas obsoletas, muitas vezes perpetuada pela formação inicial e continuada de professores, contribui para a manutenção de um ensino descontextualizado e desmotivador, no qual o estudante é reduzido a um agente passivo do processo educativo. Os métodos somativos tradicionais são indispensáveis quando se faz necessário a elaboração de métricas quantitativas que resumem o desempenho geral, no entanto, as avaliações tradicionais são alvos de críticas por seu foco estreito, muitas vezes falhando em capturar diversas capacidades intelectuais e estilos de aprendizagem, enfatizando a memória mecânica em detrimento do pensamento crítico e da criatividade (Meylan, 2024).

As avaliações tradicionais somativas em História são tradicionalmente desenvolvidas de maneira subjetiva, onde geralmente é considerado apenas o que foi memorizado durante o processo de ensino, resultando em uma classificação final sem que os critérios de estabelecimento dessas notas tenha sido claro para os estudantes. Nessa perspectiva, consideramos importante a adoção de avaliações que promovam uma nova arquitetura epistemológica para como ensinamos História, por meio de estratégias instrucionais e um currículo mais amplo que promova e avalie os entendimentos dos alunos de forma

contextualizada e crítica, em vez de simplesmente repassar o conteúdo ou os fatos históricos tão frequentemente assumidos como o objetivo principal da educação histórica (Hughes; Mendoza, 2019).

Diante desse cenário, o presente artigo propõe discutir criticamente as limitações das avaliações tradicionais no ensino de História e apresentar as rubricas avaliativas como uma alternativa metodológica que integra avaliação formativa e desenvolvimento do pensamento histórico. O estudo parte de uma abordagem teórico-analítica, fundamentada em revisão bibliográfica nacional e internacional, para analisar o potencial das rubricas como instrumentos capazes de promover maior transparência, clareza e diálogo nos processos avaliativos.

A rubrica se apresenta como um instrumento de avaliação que possui como características algumas vantagens sobre outras formas de avaliar, como a clareza em relação aos critérios utilizados pelo professor, a possibilidade da participação direta dos alunos na elaboração desses critérios e o fornecimento de uma devolutiva imediata aos alunos, proporcionando transparência e uma maior compreensão do que precisa ser trabalhado para desenvolver as competências e habilidades específicas esperadas pela disciplina (Augusto; Zanotto, 2024). A avaliação por rubricas não é a única, nem mesmo a alternativa definitiva, mas se apresenta como um caminho viável para um processo avaliativo democrático e consistente para desenvolver as habilidades cognitivas do aluno durante o seu processo de aprendizagem na disciplina de História. Ao problematizar as práticas avaliativas ainda dominantes, e ao evidenciar o uso das rubricas como estratégia pedagógica, este artigo pretende contribuir para o debate contemporâneo sobre avaliação educacional crítica, fundamentada em uma perspectiva formativa e comprometida com a autonomia discente e a justiça educacional.

A abordagem metodológica adotada tem como objetivo aprofundar a reflexão crítica sobre as práticas avaliativas no ensino de História, com foco na avaliação formativa mediada por rubricas. O percurso analítico baseou-se em literatura especializada nacional e internacional, priorizando produções recentes que articulem avaliação educacional, formação docente, ensino de História e pensamento histórico.

A seleção das referências foi orientada por três eixos principais: (1) análise das práticas avaliativas tradicionais no ensino de História; (2) fundamentos e aplicações da avaliação por rubricas; e (3) abordagens teóricas sobre raciocínio e consciência histórica. A partir desse referencial, realizou-se uma análise conceitual dos limites dos modelos avaliativos convencionais e das potencialidades das rubricas enquanto instrumentos pedagógicos de caráter formativo. Além da fundamentação teórica, o artigo apresenta um exemplo de rubrica elaborada pelos autores, com o objetivo de ilustrar, de forma aplicada, as possibilidades de uso desse instrumento na avaliação de seminários temáticos em História. A inclusão desse exemplo não configura uma pesquisa empírica, mas serve como estratégia metodológica de exemplificação e aprofundamento analítico, à luz dos pressupostos teóricos discutidos ao longo do texto.

METODOLOGIA

Este artigo configura-se como um ensaio teórico analítico, de natureza reflexiva e argumentativa. Trata-se, portanto, de uma produção que busca articular conceitos, problematizar práticas consolidadas e propor caminhos alternativos para o campo da didática da História. A escrita reflexiva-argumentativa permite que o autor explore conexões entre teoria, prática e pesquisa, ao mesmo tempo, em que torna visível seu posicionamento e processo de raciocínio. Ao registrar o percurso intelectual de forma subjetiva, mas rigorosa, a escrita reflexiva contribui para a confiabilidade do argumento, estruturando o pensamento de maneira fundamentada, e oferecendo uma base para a construção de argumentos robustos e significativos (Jasper, 2005).

A elaboração do ensaio seguiu um percurso teórico-metodológico que envolveu: o diálogo com a literatura especializada no ensino de História, particularmente as obras que tratam das finalidades formativas da disciplina, da construção da consciência histórica e do pensamento histórico; o levantamento e a análise de produções científicas relevantes sobre avaliação educacional, com ênfase na

avaliação formativa com o uso de rubricas; e a articulação entre esses dois campos com base na ideia de coerência epistemológica entre objetivos de ensino, práticas de ensino e estratégias de avaliação.

Os critérios de seleção bibliográfica privilegiaram autores do campo da educação e da didática da História, além de produções recentes relacionadas ao uso de rubricas no contexto escolar. Parte da reflexão foi também alimentada pela experiência docente do autor em cursos de formação de professores de História, especialmente no que diz respeito às dificuldades relatadas pelos docentes quanto à avaliação de aprendizagens complexas e interpretativas. Assim, a metodologia do presente ensaio não se orienta por procedimentos empíricos de coleta de dados, mas por uma lógica argumentativa e interpretativa, com o propósito de contribuir para o avanço teórico e prático das discussões sobre avaliação no ensino de História.

AValiação E OS OBJETIVOS DO ENSINO DE HISTÓRIA

A avaliação no ensino de História, historicamente concebida como etapa final do processo educativo, tem sido marcada por práticas classificatórias, orientadas pela lógica da aferição de conteúdos memorizados. Tal perspectiva reduz o papel da avaliação a uma função burocrática e excludente, desconsiderando seu potencial pedagógico e formativo. Esse modelo, amplamente reproduzido nas escolas, não somente compromete o desenvolvimento de habilidades analíticas e interpretativas, como também limita a construção da consciência histórica, que teoricamente seria o objetivo central da disciplina.

Não é incomum que se escute em conversas informais entre as pessoas algo como “a História era a disciplina que eu mais gostava na escola, tive um ótimo professor que marcou a minha trajetória escolar”. Por outro lado, muitas vezes ouvimos algo como “nunca fui bom em História, achava chato e cansativo”. Na realidade concreta da educação brasileira, existem diversos fatores socioeconômicos e pedagógicos que influenciam na qualidade do aprendizado e no engajamento dos estudantes pelo conteúdo. Entretanto, nesse artigo pretendemos nos ater essencialmente aos métodos de ensino utilizados pelos professores em sala de aula, mais especificamente ao processo de avaliação para a aprendizagem. Mesmo sendo praticamente impossível dissociar esses elementos, pretende-se aqui fazer um esforço para analisar o que pode ser feito pelo professor em sala de aula para provocar o envolvimento dos estudantes com a disciplina.

No cotidiano escolar, é recorrente a aplicação de instrumentos avaliativos padronizados, como provas de múltipla escolha ou questões de curta resposta, que priorizam a reprodução de informações em detrimento da problematização de fenômenos históricos. Tais práticas, muitas vezes herdeiras da própria formação dos docentes, contribuem para consolidar uma cultura de ensino pautada na transmissão unidirecional do conhecimento. Como apontam Siqueira, Freitas e Alavarse (2021), os cursos de licenciatura em História, em sua maioria, dedicam atenção insuficiente à formação para a avaliação, o que faz com que os professores recém-formados reproduzam modelos avaliativos pouco inovadores, por vezes inconscientemente. O professor de História não deve ser um simplificador de conteúdo, mas sim um intelectual capaz de identificar os quadros de consciência histórica dos sujeitos, inclusive o seu próprio, e de assessorar a comunidade na compreensão crítica do tempo, da identidade e da ação da História (Cerri, 2011).

A formação do professor de História é determinante para a promoção do pensamento histórico dos estudantes, pois o capacita a ir além da mera transmissão de conteúdos, instrumentalizando os alunos para a análise crítica, a construção de interpretações e a compreensão das relações entre passado e presente. Ao assumir seu papel como sujeito histórico e produtor de conhecimento, o docente torna-se mediador de uma aprendizagem significativa, emancipadora e socialmente comprometida (Matos, 2017).

De acordo com Duarte (2015, p. 56), “a avaliação não pode ser um instrumento para a aprovação ou reprovação dos alunos, mas um instrumento de diagnóstico de sua situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para a sua aprendizagem.” Porém, nos acostumamos a compreender a avaliação somente como o resultado final do processo da educação, um item

classificatório, com a única função de apontar a nota final que decide se o aprendizado foi positivo ou não.

Quando se pensa em avaliação, logo vem à cabeça aquele temor do estudante em receber uma nota vermelha, sem saber o que fazer para aprimorar o seu desempenho em busca de melhores notas, pois as avaliações não possuíam a finalidade formativa na prática, e os professores, em geral, não costumavam fornecer nenhum tipo de *feedback* para auxiliar os alunos a entenderem suas áreas de erros e acertos. A única ação era formular a prova de recuperação, que seguia os mesmos caminhos metodológicos das outras provas avaliativas.

Essa situação reflete um problema estrutural: a avaliação escolar continua sendo tratada como um momento separado do processo pedagógico, e não como parte integrante da aprendizagem. A ausência de *feedbacks* consistentes, a subjetividade dos critérios utilizados e o distanciamento entre os objetivos de aprendizagem e os instrumentos de avaliação agravam ainda mais esse cenário. Para o professor de História é indispensável analisar se o processo contribui para formar sujeitos críticos e conscientes da construção do conhecimento histórico como parte de sua identidade.

Ao operar como mecanismo de controle e exclusão, a avaliação define quem pode produzir, acessar e ser reconhecido como detentor de conhecimento legítimo, reforçando desigualdades epistêmicas e sociais. Questionar suas bases teóricas, formatos e pressupostos é essencial para romper com hierarquias históricas, ampliar formas de expressão e validar conhecimentos plurais, garantindo que a decolonização alcance efetivamente o cerne do processo educativo (Godsell, 2021).

Dessa forma, ensino, avaliação e aprendizagem devem ser entendidos como processos integrados que acompanham toda a trajetória e desenvolvimento do aluno (Batista, Brandalise, 2023). Nas palavras de Hoffmann (2009) “um professor que não avalia constantemente a ação educativa, no sentido indagativo, investigativo do termo, instala a sua docência em verdades absolutas, pré-moldadas e terminais” (Hoffmann, 2009, p. 15). Fica claro que há um certo nível de defasagem no tratamento de novas metodologias para avaliar o aprendizado. Existe um esforço para inovar na utilização de ferramentas e metodologias de ensino para o dia a dia em sala de aula, mas quando é chegado o momento da avaliação, os métodos somativos prevalecem, interrompendo o processo de desenvolvimento e diagnóstico do aprendizado.

O estudo de Brown e Hughes (2024) revela que futuros professores de História concebem os papéis de historiadores, docentes e alunos de modo linear e conteudista, com foco na compreensão e transmissão do passado por meio de fontes e narrativas. Embora reconheçam a importância da formação cidadã e da conexão entre passado e presente, demonstram fragilidade ao não considerar a avaliação do pensamento histórico dos alunos como responsabilidade docente, tampouco articulam práticas que desenvolvam competências interpretativas. Essa lacuna evidencia a necessidade de uma formação que integre o pensamento histórico como eixo estruturante do ensino, promovendo nos futuros professores a consciência de que sua função vai além da explicação de conteúdos, envolvendo a mediação ativa da aprendizagem crítica e reflexiva (Brown; Hughes, 2024).

A hiperconectividade, o fluxo informacional e as desigualdades agravadas pela crise sanitária de um mundo pós pandêmico, impõem ao professor o domínio de métodos históricos, análise crítica de fontes e capacidade de contextualização espaço-temporal. Formar futuros docentes para lidar com essas demandas implica superar abordagens conteudistas e promover uma educação histórica comprometida com a reflexão, a cidadania e a compreensão do mundo em constante transformação (Muñoz *et al*, 2022). Ensinar História de forma significativa exige superar reducionismos curriculares, narrativas simplistas e apropriações políticas, promovendo uma compreensão disciplinar que instrumentalize os alunos com conceitos de segunda ordem, como evidência, mudança e narrativa (Lee, 2016).

Schmidt e Fronza (2018) mencionam que, a concepção de competências que orienta o Exame Nacional do Ensino Médio, redefine a avaliação do ensino de História ao privilegiar a contextualização pragmática e a interdisciplinaridade funcional, esvaziando a especificidade epistemológica e cognitiva da disciplina. Tal abordagem desloca o foco da aprendizagem histórica para o desenvolvimento de habilidades genéricas, confundindo operações mentais específicas do pensamento histórico com procedimentos aplicáveis a qualquer área, limitando o potencial formativo da História enquanto campo

de produção de sentidos e interpretações críticas sobre o tempo, subordinando-a às lógicas das políticas educacionais e da racionalidade instrumental (Schmidt; Fronza, 2018).

Em conformidade com Luiz e Botomé (2017) embora os documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), e Orientações Curriculares para o Ensino Médio - História, já representam um avanço em relação a uma concepção puramente conteudista do ensino, as formulações dos objetivos ainda não são suficientemente claras para indicar o tipo de relação que o aluno precisa ser capaz de fazer após o ensino. A análise crítica dos objetivos de ensino de História nos documentos oficiais brasileiros revela inconsistências conceituais e linguísticas que comprometem sua efetividade como orientadores da prática docente e da avaliação. A imprecisão dos verbos, a ambiguidade de termos como “competência” e “habilidade” e a multiplicidade de complementos dificultam a definição de comportamentos e objetivos observáveis, enfraquecendo o potencial formativo da avaliação (Luiz; Botomé, 2017).

Essas questões apresentam algumas das necessidades postas para que os pesquisadores e educadores de História reflitam sobre a urgência de considerar novas metodologias de avaliação que possibilitem a obtenção de dados confiáveis, para caminhar em uma perspectiva em que se possa reconhecer e explicar situações, fomentar aprendizagens, aproximar atores, fazer denúncias, e produzir subjetividades, contribuindo para a redução das desigualdades socioeducacionais (Andrade; Martins, 2023).

RUBRICAS DE AVALIAÇÃO: UMA ALTERNATIVA METODOLÓGICA PARA A AVALIAÇÃO FORMATIVA EM HISTÓRIA

Quando se pensa na ideia de uma oposição entre avaliação formativa e avaliação somativa, não necessariamente se espera que um método exclua o outro. Esses dois conceitos de avaliação devem se complementar para que os objetivos do processo avaliativo sejam atingidos na sua totalidade. Os debates nesse sentido surgem quando analisamos a avaliação como uma etapa meramente somativa. Luckesi (2008) afirma que “a atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação, e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente” (Luckesi, 2008, p.34).

O conceito de avaliação formativa é explicado como uma etapa que visa monitorar o aprendizado dos alunos de forma contínua durante o processo de instrução, visando identificar as necessidades de aprendizado dos alunos e usar essa informação para adaptar o ensino e melhorar o aprendizado (Black, William, 2009). A avaliação formativa pode promover autonomia e autoconfiança ao fornecer aos alunos *feedbacks* sobre seu progresso e ajudá-los a acreditar em sua capacidade de ter sucesso, reforçando a percepção de competência (Leenknecht *et al.*, 2021)

Para avaliar o desempenho de um estudante no ensino de História, é imprescindível que se analise pela ótica do conjunto de elementos que configuram o desenvolvimento do pensamento histórico. Conforme Rüsen (1992), a principal função da consciência histórica é nos auxiliar na compreensão da realidade passada, e que possamos entender a realidade na qual o presente se reflete, para aprender com o passado e projetar o futuro.

A avaliação formativa no ensino de História revela-se como uma estratégia promissora ao promover acompanhamento contínuo, favorecendo uma aprendizagem mais reflexiva e significativa. No entanto, ainda há lacunas importantes a serem exploradas, como a eficácia na promoção do pensamento histórico e a escassez de estudos com futuros professores. Esses aspectos demandam investigações mais aprofundadas para consolidar práticas avaliativas inovadoras e transformadoras no ensino da disciplina (Tirado-Olivares *et al.*, 2021)

O raciocínio histórico não é uma habilidade puramente geral ou especificamente histórica, mas sim uma subcategoria do raciocínio que requer tanto habilidades gerais quanto conhecimento e estratégias específicas do domínio da história, como formulação de perguntas sobre o passado; a análise crítica de fontes quanto à sua utilidade e confiabilidade; a contextualização de fenômenos históricos em seus aspectos temporais, espaciais e sociais; a construção de argumentos sustentados por evidências; a utilização de conceitos substantivos para nomear e organizar informações históricas e o emprego de

metaconceitos para descrever mudanças, comparar fenômenos e interpretar eventos históricos com base em fontes (Van Drie; Van Boxtel, 2008). Para uma avaliação mais aproximada possível dessas competências, é inviável que se utilize métodos puramente somativos, pois a avaliação ficará sujeita somente à subjetividade do julgamento do professor. O papel do professor de História é imprescindível na observação e análise do rendimento do estudante, porém, é necessário que se estabeleça critérios claros que precisam ser alcançados para que, aí sim, aluno e professor saibam em que ponto do desenvolvimento de um pensamento histórico, crítico e autônomo o aluno está.

O método conhecido como avaliação por rubricas possui a característica que une os elementos formativos, ao proporcionar o *feedback* consistente através do diagnóstico do aprendizado do estudante, quanto somativas, validando a atribuição de notas apoiadas nesse diagnóstico (Brookhart, 2024). As rubricas podem ser classificadas em holísticas ou analíticas: a primeira, mais global, inter-relacionando macro, habilidades na execução das tarefas, enquanto a segunda especifica o detalhamento dos critérios em uma tarefa, valorando-os independentemente (Nicola; Amante, 2021). O grande diferencial de uma avaliação por rubricas é fornecer um *feedback* estruturado pré-estabelecido através dos critérios de avaliação nela presentes, diminuindo a subjetividade e promovendo uma avaliação transparente por parte do professor, além de antecipar aos alunos as expectativas de aprendizagem (Andrade; Du; Wang, 2008; Blass; Irala, 2021; Panadero; Tapia; Huertas, 2012).

Blass e Irala (2020) assumem as rubricas não só como instrumentos, mas como meta-instrumentos capazes de auxiliar docentes e discentes no processo de aprendizagem, permitindo a avaliação de diversas habilidades e tarefas com base em objetivos didáticos claros, que podem ser aplicadas em portfólios, relatórios, atividades experimentais, projetos interdisciplinares, etc., adaptando-se a diferentes níveis de complexidade e finalidades, como avaliar aspectos atitudinais ou o desenvolvimento de competências específicas (Blass; Irala, 2020).

Uma das principais funções de uma rubrica é tornar as expectativas de aprendizagem claras para os alunos, desempenhando um papel fundamental no ciclo de aprendizagem formativa, auxiliando os alunos na sua autorregulação, tornando explícito o nível de aprendizado no qual o estudante está, e o que falta para alcançar níveis mais satisfatórios. Para isso, as rubricas devem ser geradas com uma linguagem descritiva mais completa e compreensível (Brookhart, 2018). Para os docentes, através do diagnóstico fornecido pelas rubricas, é possível extrair dados que auxiliam no suporte, no ajuste de metodologias e acompanhamento da aprendizagem (Blass; Irala, 2021).

Outra abordagem que pode favorecer a interação entre professores e alunos e aumentar o engajamento discente em aula é a co-criação dos critérios de avaliação de uma rubrica em conjunto com a turma. Fraile *et al.* (2017) utilizaram questionários para avaliar a autorregulação, a autoeficácia e as percepções sobre as rubricas, por meio de um estudo que envolveu estudantes no processo de criação dos critérios de avaliação. Os autores afirmam que a participação ativa no processo de aprendizagem pode levar a uma melhor internalização dos critérios e a um aumento da autoeficácia e do desempenho dos estudantes. Além disso, se as rubricas forem co-criadas, elas podem incluir uma linguagem mais acessível pelos discentes, aumentando a compreensão e o engajamento da turma de forma estratégica (Fraile *et al.*, 2017).

Ao ser aplicada no ensino de História, as rubricas podem oferecer mecanismos para avaliar o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos, trazendo o foco não só para a compreensão do conteúdo, mas também nos processos cognitivos que levam a essa compreensão, utilizando critérios que envolvem a capacidade de criticidade ou formulação de perguntas; compreensão de conceitos como causalidade, mudança, continuidade, contextualização, evidências e perspectivas; análise de fontes; e a capacidade de argumentação coerente e sustentado por evidências do passado (VanSledright, 2014).

As rubricas de avaliação constituem uma ferramenta essencial para analisar o pensamento histórico de forma contínua e formativa, ao articularem conteúdos substantivos (de primeira ordem) com procedimentos próprios da investigação histórica (de segunda ordem). Por meio de tarefas complexas como narrativas e ensaios, as rubricas possibilitam avaliar competências que permitem ao professor captar a maturidade cognitiva e discursiva dos alunos, promovendo uma compreensão da História como construção interpretativa fundamentada (Carrasco; Martinez, 2016).

A Tabela 1 apresenta uma rubrica para avaliação de seminário na disciplina de História, composta por quatro critérios que contemplem as competências necessárias para a atividade proposta, contendo quatro níveis de desempenho, que vão de “compreendeu o conteúdo, equivalente à nota 2,5, ao “necessita de revisão”, equivalente à nota 1. Em concordância com Blass *et al.* (2024), as rubricas permitem uma avaliação mais precisa e confiável, além de ajudar os alunos a identificar lacunas e pontos fortes, possibilitando ajustes no planejamento das atividades. O uso de rubricas pode viabilizar a melhora de desempenho, ampliação e reflexão sobre o processo de aprendizagem e promoção de maior engajamento em trabalhos em grupo, embora esse último aspecto dependa das experiências prévias dos estudantes (Blass *et al.*, 2024). É possível também perceber que a rubrica do exemplo apresenta aspectos somativos, onde cada nível de desempenho é representado por um valor específico, o qual pode compor parcial ou totalmente as avaliações somáticas propostas.

Tabela 1: Exemplo de rubrica de avaliação de seminário em História

Critérios	Excelente (2,5)	Bom (2)	Regular (1,5)	Insuficiente (1)
Utilização de fontes	Utiliza fontes adequadas e as articula de forma que enriqueça a pesquisa	Utiliza fontes adequadas em sua maioria, com algumas articulações	Utiliza algumas fontes básicas com pouca articulação	Utiliza poucas fontes ou nenhuma, sem articulação e análise crítica
Compreensão da contextualização histórica	Demonstra compreensão dos eventos e apresenta a contextualização histórica em que estão inseridos	Demonstra conhecimento satisfatório dos eventos e contextualizações históricas, com poucas imprecisões	Demonstra algum conhecimento dos eventos históricos, porém deixa a desejar na contextualização	Demonstra conhecimento raso ou incorreto dos eventos e contextualizações históricas
Apresentação oral	Comunicação clara e coerente, mantém domínio do tema e responde com tranquilidade as questões apresentadas	Comunicação clara e coerente, possui bom domínio do tema, e respondeu com tranquilidade quase todas as questões apresentadas	Comunicação suficiente, com algumas falhas ao falar sobre tema e para responder às questões apresentadas	Comunicação precisa melhorar, não domina o tema e teve dificuldade em responder as questões apresentadas
Organização da apresentação	Apresentação bem organizada, o tema é apresentado de forma coerente	Apresentação bem organizada, porém apresenta alguns problemas na estruturação, deixando alguns pontos com pouca clareza	Apresentação aceitável, mas com problemas de organização	Apresentação precisa melhorar, estruturada de forma confusa e desorganizada

Fonte: Elaboração própria (2025)

A rubrica apresentada na Tabela I traz quatro níveis de desempenho (excelente, bom, regular e insuficiente), permitindo uma análise mais detalhada em grau decrescente e possibilita a diferenciação dos resultados, indicando pontos de evolução ou deficiências para serem feitos ajustes específicos para o aprendizado do aluno. A aplicabilidade se encaixa em um exemplo de seminário sobre um determinado tema, no qual foram escolhidos critérios que exploram o desenvolvimento crítico, organizacional e comunicativo.

O primeiro critério escolhido para avaliar a pesquisa e avaliação do seminário é a utilização das fontes. Para alcançar o nível máximo da avaliação, o estudante ou o grupo precisam saber articular fontes adequadas, que enriqueçam teoricamente a pesquisa. Barros (2020) argumenta que as fontes históricas não devem ser utilizadas somente como provas, mas também como discursos que devem ser

analisados e interpretados. É necessário, portanto, o cruzamento de diferentes tipos de fontes, como fontes textuais, orais, iconográficas, materiais, entre outras, para obter uma compreensão mais completa do passado.

Através do contato direto com documentos, imagens e outros vestígios do passado, os alunos desenvolvem a capacidade de analisar diferentes perspectivas, identificar possíveis vieses e construir suas próprias interpretações dos eventos. Esse processo de pesquisa e análise de fontes é fundamental para os alunos compreenderem que a história não é um conjunto de fatos imutáveis, mas sim uma narrativa construída a partir de evidências e interpretações (VanSledright, 2004).

O segundo critério escolhido é a compreensão da contextualização histórica, em que o estudante deve demonstrar uma compreensão dos eventos e apresentar a contextualização histórica em que estão inseridos. Para o aluno ter a noção de contextualização histórica é necessário um trabalho contínuo em sala de aula, de maneira que não se descarte o ensino de datas, fatos e eventos, mas que lhes seja ensinado a conectar conceitos através de arcabouços teóricos que ajudem a compreender como ocorrem as mudanças e permanências, desenvolvendo assim, as formas de raciocínio histórico dos alunos (Cainelli, 2008).

O terceiro critério, apresentação oral, embora de natureza comunicativa, está intrinsecamente articulado à dimensão argumentativa da disciplina. A clareza, coerência e domínio do conteúdo ao apresentar uma análise histórica demonstram não apenas compreensão conceitual, mas também a capacidade de organizar e transmitir ideias historicamente fundamentadas. Em termos avaliativos, esse critério permite observar a integração entre forma e conteúdo, ou seja, se o estudante é capaz de sustentar oralmente uma narrativa com base em argumentos coerentes e em evidências relevantes.

E o quarto e último critério, “organização da apresentação”, está vinculado à competência de síntese e planejamento. A estrutura lógica da apresentação revela o nível de domínio do conteúdo e a capacidade de hierarquizar informações. Esse aspecto é fundamental em História, uma vez que o excesso de dados ou a linearidade acrítica pode comprometer a compreensão das relações complexas entre os fatos históricos.

Blass e Irala (2020) destacam a importância dos critérios bem estabelecidos e a descrição dos níveis de desempenho nas rubricas de avaliação, que sejam capazes de escalonar em camadas que permita a identificação de áreas onde os alunos precisam melhorar, possibilitando um *feedback* mais eficaz e um aprimoramento contínuo do processo de ensino-aprendizagem. Sobre os níveis de desempenho, os autores defendem a importância de nomeá-los de maneira neutra, evitando formas pejorativas ou parciais, como é visto em alguns exemplos, que ao mencionar os níveis mais baixos, denomina-os, por exemplo, como “pobre”, “nível aprendiz” ou “em desenvolvimento”, como se mesmo os maiores níveis também não estivessem na condição de processo ou de aprendizes (Blass; Irala; 2020).

A escolha por uma rubrica analítica, em vez de holística, justifica-se pelo caráter formativo da ferramenta. Ao detalhar os aspectos específicos que compõem o desempenho esperado, essa estrutura permite que o professor identifique com mais precisão os pontos de avanço e os aspectos que necessitam de intervenção pedagógica. Além disso, oferece aos estudantes um roteiro claro sobre o que será avaliado, promovendo transparência, autorregulação e engajamento com os objetivos da atividade (Brookhart, 2018; Blass; Irala, 2021).

Portanto, os níveis desta rubrica foram classificados em: excelente, bom, regular e insuficiente, seguidos de seus valores somativos. Assim postos, os níveis de desempenho definem as valências apresentadas em relação ao conteúdo proposto e os déficits no aprendizado que necessitam de uma maior atenção do docente.

Através desta rubrica é esperado que os critérios propostos sejam apresentados de forma clara, que o aluno compreenda antecipadamente o que se espera dele ao apresentar um seminário na disciplina de História e que os itens descritores sirvam de *feedback* para que professor e aluno possam trabalhar juntos para desenvolver os possíveis déficits no aprendizado.

Os critérios de avaliação de uma rubrica não são absolutos e podem ser construídos em conjunto com os estudantes, desde que embasado em referenciais que fundamentem o processo avaliativo com o rigor teórico e metodológico do ensino de História. Para rubricas que pretendem avaliar o desempenho dos estudantes em uma determinada atividade, a participação ativa do estudante na criação

da rubrica, em conjunto com o professor, possibilita um maior engajamento com o conteúdo e os conceitos históricos que se buscam compreender através das atividades propostas.

Poucos indícios são encontrados na literatura retratando a avaliação por rubricas no ensino de História como tema central. Entretanto, diversas pesquisas apresentam em seus percursos metodológicos o emprego de rubricas para avaliar uma determinada competência histórica em diversos níveis de ensino. Serrano (2023) busca definir como se avalia o pensamento histórico de futuros professores de História na Espanha. O estudo classifica os participantes em diferentes níveis formativos com base em um exercício que busca medir a sua capacidade de reconhecer e explicar as competências do pensamento histórico, identificá-las em exercícios práticos, e por fim, desenvolverem uma rubrica de avaliação que contemple níveis de progressão dessas competências, demonstrando, assim, sua aptidão para aplicar os seus conhecimentos, na prática. Dessa forma, as rubricas ajudaram a classificar qualitativamente o nível de consciência histórica dos professores em formação, assim como a sua capacidade em formular uma rubrica avaliativa (Serrano, 2023).

Em um estudo com 145 estudantes do que equivale ao ensino médio suíço, Van Loon *et al.* (2024) desenvolveram uma rubrica para avaliar a qualidade das habilidades de raciocínio histórico dos alunos ao analisar imagens históricas. As análises foram avaliadas através dos critérios de fazer e responder perguntas históricas, raciocinar sobre imagens e raciocinar com imagens. A atividade consistiu em solicitar que, através da análise de uma imagem, os estudantes formassem um texto contendo uma pergunta relevante sobre a imagem, conectando passado e presente; a menção da mensagem principal da imagem descrita com precisão; e uma conclusão na qual o aluno apresente e justifique sua interpretação da imagem. A rubrica ajudou a identificar que, em geral, os alunos conseguiam formular perguntas e escrever textos bem estruturados, mas a maioria mostra dificuldades ao descrever e analisar a fonte da imagem, referir-se à mensagem principal da imagem ou identificar a relevância da imagem para o presente (Van Loon *et al.*, 2024).

Outro exemplo é a pesquisa conduzida com 65 futuros professores de História na Universidade PGRI Yogyakarta, na Indonésia, entre 2021 e 2023. O estudo buscou compreender como esses licenciandos mobilizavam seus conhecimentos teóricos e práticos sobre o pensamento histórico ao final de sua formação inicial. Para isso, os participantes responderam a um exame escrito que incluía a análise de fontes primárias e secundárias, questões sobre as características de regimes históricos e, fundamentalmente, a elaboração de uma rubrica avaliativa própria como parte do exercício reflexivo.

Os níveis identificados variaram desde o não reconhecimento das competências históricas, até graus mais complexos de aplicação, nos quais os participantes foram capazes de formular rubricas analíticas capazes de avaliar múltiplas dimensões do pensamento histórico. Os resultados revelaram que, embora a maioria dos participantes demonstrasse algum domínio conceitual sobre pensamento histórico, apenas uma minoria (24,62%) apresentou competência efetiva para aplicar esse conhecimento em instrumentos avaliativos. A rubrica, neste caso, foi utilizada como um indicador da profundidade do conhecimento didático-pedagógico, sinalizando a distância entre o saber teórico e sua operacionalização, na prática, docente. Trata-se, portanto, de uma estratégia metodológica que evidencia o potencial das rubricas não apenas como ferramenta de avaliação, mas também como dispositivo formativo que explicita e promove o desenvolvimento profissional docente em História (Saefudin, 2025).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões apresentadas ao longo deste ensaio buscam argumentar sobre as lacunas deixadas pelos modelos tradicionais de avaliação em História, geralmente centrados na memorização e reprodução de conteúdos, que demonstram fragilidades no desenvolvimento do pensamento histórico crítico. As limitações dessas abordagens reduzem a avaliação a um instrumento de classificação e restringem o potencial reflexivo e analítico dos estudantes. A partir dessa problematização, buscou-se apresentar a avaliação por rubricas como uma alternativa metodológica capaz de integrar princípios formativos e somativos, oferecendo maior clareza nos critérios avaliativos e promovendo um processo mais transparente e participativo.

Ao permitir que os estudantes compreendam os critérios de avaliação, permitindo que saibam o que se espera deles e de que forma serão avaliados, a utilização de rubricas promove maior autonomia do aluno no processo de aprendizagem, além de favorecer a interação entre professores e estudantes. Esse método avaliativo propicia *feedback* integrado aos níveis de desempenho, possibilitando um acompanhamento mais preciso das dificuldades e progressos individuais.

Nesse cenário, a avaliação por rubricas foi apresentada e discutida como uma alternativa metodológica viável para qualificar os processos avaliativos na disciplina. A rubrica permite tornar explícitos os critérios de avaliação, fornecer *feedbacks* detalhados, promover a autorregulação da aprendizagem e criar uma cultura avaliativa mais transparente e formativa. A análise crítica da rubrica aplicada a seminários em História exemplificou como esse instrumento pode operacionalizar o acompanhamento do desempenho discente, articulando aspectos cognitivos, comunicacionais e conceituais. Ao integrar critérios como uso de fontes, contextualização, organização e clareza argumentativa, a rubrica contribui para avaliar dimensões fundamentais da aprendizagem histórica.

Apesar das potencialidades evidenciadas, é necessário reconhecer os desafios para a implementação de rubricas na educação básica e superior. A carência de formação docente específica sobre práticas avaliativas, o tempo exigido para a elaboração criteriosa dos instrumentos e a resistência a metodologias que rompem com a lógica tradicional ainda constituem obstáculos significativos. Tais entraves exigem políticas institucionais de formação continuada, reorganização curricular nos cursos de licenciatura e maior investimento em práticas pedagógicas que valorizem a avaliação como dimensão pedagógica e não meramente técnica.

Futuras investigações podem se dedicar a mapear experiências concretas de uso de rubricas em diferentes níveis da educação básica, avaliar seus efeitos no engajamento e aprendizagem discente, bem como explorar a formação de professores na elaboração desses instrumentos. Também é recomendável que novas pesquisas observem a médio e longo prazo o impacto do uso de rubricas no desenvolvimento das competências históricas, aprofundando a relação entre avaliação, autorregulação e pensamento crítico no ensino da História.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, H. L.; DU, Y.; WANG, X. Putting rubrics to the test: the effect of a model, criteria generation, and rubric-referenced self-assessment on elementary school students' writing. *Educational Measurement: Issues and Practice*, v. 27, n. 2, p. 3–13, jun. 2008. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2008.00118.x>
- ANDRADE, J. A.; MARTINS, M. L. B. Problematizando a avaliação no ensino de História: contribuições ao debate sobre a aprendizagem da História ensinada. *História & Ensino*, v. 28, n. 1, p. 9–17, 2023. <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2022v28n1p009-017>
- AUGUSTO, T. D. A.; ZANOTTO, M. A. D. C. Avaliação por rubricas no ensino superior: um levantamento bibliográfico. *Revista Meta: Avaliação*, v. 16, n. 50, p. 83, 2024. <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v16i50.4225>
- BARROS, J. D. Fontes Históricas: uma introdução à sua definição, à sua função no trabalho do historiador, e à sua variedade de tipos. *Cadernos do Tempo Presente*, v. 11, n. 02, p. 03–26, 2020.
- BLACK, P.; WILLIAM, D. Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, v. 21, n. 1, p. 5–31, 2009. <https://doi.org/10.1007/S11092-008-9068-5>
- BLASS, L.; IRALA, V. B. Desenho avaliativo por rubricas em disciplina multicurso: análise de uma implementação piloto. *HOLOS*, v. 7, p. 1–24, 2020. <https://doi.org/10.15628/holos.2020.9518>

BLASS, L.; IRALA, V. B. Usar ou não usar rubricas? um olhar para as práticas avaliativas a partir dos desempenhos discentes. *Revista Insignare Scientia*, v. 4, n. 4, p. 203–226, 2021. <https://doi.org/10.36661/2595-4520.2021v4i4.11757>

BLASS, L.; IRALA, V. B.; RHODEN, A. C.; FERNANDES, A. S. Rubricas na avaliação de seminários no ensino superior: abordagens, vantagens e considerações. *Vidya*, v. 44, n. 1, p. 153–171, 2024. <https://doi.org/10.37781/vidya.v44i1.4725>

BROOKHART, S. Appropriate criteria: key to effective rubrics. *Frontiers in Education*, v. 3, p. 22, 2018. <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00022>

BROOKHART, S. O uso de rubricas na educação básica: revisão e recomendações. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 35, 2024. <https://doi.org/10.18222/ae.v35.10803>

BROWN, S. D.; HUGHES, R. What does a history teacher do? Knowing, understanding, and enacting the work of teaching history. *Historical Encounters: A Journal of Historical Consciousness, Historical Culture, and History Education*, v. 11, n. 2, p. 114–132, 2024. <https://doi.org/10.52289/hej11.208>

CAINELLI, M. R. A construção do pensamento histórico em aulas de História no ensino fundamental. *Tempos Históricos*, v. 12, p. 97–109, 2008. <https://doi.org/10.36449/rth.v12i1.1946>

CARRASCO, C. J. G.; MIRALLES, P. M. Historical Skills in Compulsory Education: Assessment, Inquiry Based Strategies and Students' Argumentation. *Journal of New Approaches in Educational Research*, v. 5, n. 2, p. 130–136, 2016. <https://doi.org/10.7821/naer.2016.7.172>

DUARTE, C. E. Avaliação da aprendizagem escolar: como os professores estão praticando a avaliação na escola. *Holos*, v. 8, p. 53–67, 2015. <https://doi.org/10.15628/holos.2015.1660>

FRAILE, J.; PANADERO, E.; PARDO, R. Co-creating rubrics: the effects on self-regulated learning, self-efficacy and performance of establishing assessment criteria with students. *Studies in Educational Evaluation*, v. 53, p. 69–76, 2017. <http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.03.003>

GODSELL, S. D. Decolonisation of history assessment: An exploration. *South African Journal of Higher Education*, v. 35, n. 6, p. 101–120, 4 Dec. 2021. <https://doi.org/10.20853/35-6-4339>

HUGHES, R.; MENDOZA, N. Assessment in the history classroom. *Teaching History: A Journal of Methods*, v. 44, n. 2, p. 51–56, 2019. <https://doi.org/10.33043/TH.44.2.51-56>

JASPER, M. Using reflective writing within research. *Journal of Research in Nursing*, London, v. 10, n. 3, p. 247–260, 2005. <https://doi.org/10.1177/174498710501000303>

LEE, P.. Literacia histórica e história transformativa. *Educar em Revista*, n. 60, p. 107–146, 2016. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.45979>

LEENKNECHT, M.; WIJNIA, L.; KÖHLEN, M.; FRYER, L.; RIKERS, R.; LOYENS, S. Formative assessment as practice: the role of students' motivation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, v. 46, n. 2, p. 236–255, 2021. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1765228>

LUIZ, F. B.; BOTOMÉ, S. P. Avaliação de objetivos de ensino de História a partir da contribuição da Análise do Comportamento. *ACTA COMPORTAMENTALLA*, v. 25, n. 3, p. 329–346, 2017. <https://doi.org/10.32870/ac.v25i3.61630>

MATOS, J. S. Ensino de História e aprendizagem histórica: diálogos com Paulo Freire. *REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, p. 212–224, 1 jun. 2017. <https://doi.org/10.14295/remea.v0i0.6902>

MEYLANI, R. A comparative analysis of traditional and modern approaches to assessment and evaluation in education. *Bati Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, v. 15, n. 1, p. 520–555, 2024. <http://dx.doi.org/10.51460/baebd.1386737>

MUÑOZ, C; TORRES, B.; MARTÍNEZ, R.; CARILLO, O. Teaching History in a Post-pandemic World: The Perceptions of Teachers on Training. *Frontiers in Education*, v. 7, p. 866731, 2022. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.866731>

NICOLA, S.; AMANTE, L. Rubricas: avaliação de desempenho orientada às competências na educação superior. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 32, p. e07582, dez. 2021. <https://doi.org/10.18222/cae.v32.7582>

PANADERO, E.; TAPIA, J. A.; HUERTAS, J. A. Rubrics and self-assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education. *Learning and Individual Differences*, v. 22, n. 6, p. 806–813, 2012. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2012.04.007>

SAEFUDIN, A. Shaping future history teachers: evaluating historical thinking skills and learning innovations. *International Research Journal of Multidisciplinary Scope (IRJMS)*, v. 6, n. 1, p. 663–674, 2025. <https://doi.org/10.47857/irjms.2025.v06i01.02982>

SERRANO, J. S. Formación del futuro profesorado de educación secundaria en pensamiento histórico: análisis de niveles y discursos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, v. 98, n. 37.3, 2023. <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i37.3.96970>

SCHMIDT, M. A.; FRONZA, M. Jovens, consciência histórica e avaliação da aprendizagem: o caso do Exame Nacional do Ensino Médio no Brasil entre 2009/2015. *Educatio Siglo XXI*, v. 36, n. 1, p. 149, 2018. <https://doi.org/10.6018/j/324211>

SIQUEIRA, V. A. D. S.; FREITAS, P. F.; ALAVARSE, O. M. Professores e lacunas formativas em avaliação da aprendizagem: evidências e problematizações. *Educação e Pesquisa*, v. 47, p. e241339, 2021. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147241339>

TIRADO-OLIVARES, S.; CÓZAR-GUTIÉRREZ, R.; GARCÍA-OLIVARES, R.; GONZÁLEZ-CALERO, J. A. Active learning in history teaching in higher education: The effect of inquiry-based learning and a student response system-based formative assessment in teacher training. *Australasian Journal of Educational Technology*, v. 37, n. 5, p. 61–76, 2021. <https://doi.org/10.14742/ajet.7087>

VAN DRIE, J.; VAN BOXTEL, C. Historical reasoning: towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, v. 20, p. 87–110, 2008. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1>

VAN LOON, K.; STUDER, D.; WALDIS, M. Investigating adolescents' historical reasoning skills when analyzing and interpreting an image. *Historical Encounters: A Journal of Historical Consciousness, Historical Cultures, and History Education*, v. 11, n. 1, p. 95–112, 2024. <http://dx.doi.org/10.52289/hej11.107>

DECLARAÇÃO SOBRE DISPONIBILIDADE DE DADOS - O artigo caracteriza-se como um ensaio teórico, no qual se analisa e se discute uma proposta de utilização de rubricas no processo de avaliação no ensino de História. Nessa perspectiva, o estudo fundamenta-se na reflexão conceitual e no diálogo com a literatura da área, não envolvendo a coleta ou a análise de dados empíricos.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Autor 1 – Conceitualização, metodologia, investigação, revisão e escrita do texto.

Autor 2 – Conceitualização, metodologia, investigação, revisão e escrita do texto.

Autora 3 – Conceitualização, metodologia, investigação, revisão e escrita do texto.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.