

MAPAS COMO LINGUAGEM NO ENSINO DE HISTÓRIA: DO LUGAR AO MUNDO À LUZ DE MILTON SANTOS



MAPS AS LANGUAGE IN HISTORY EDUCATION: FROM PLACE TO THE WORLD IN LIGHT OF MILTON SANTOS

MARCELO AUGUSTO PEREIRA DOS SANTOS

Mestre em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). Professor de Tecnologias na Rede Municipal de Educação de São Paulo. E-mail: marklienista@gmail.com.

RESUMO

Este artigo discute o uso de mapas como linguagem e fonte no ensino de História, com ênfase nas relações entre lugar, escala, circulação e formação do território. O objetivo é propor fundamentos e um percurso didático para que a leitura cartográfica ultrapasse a localização de acontecimentos e participe da construção do raciocínio histórico. A reflexão articula contribuições de Milton Santos sobre espaço, técnica e totalidade, estudos da cartografia crítica, princípios da educação geográfica e competências previstas na Base Nacional Comum Curricular. Defende-se que todo mapa seleciona, hierarquiza e silencia informações; por isso, sua leitura deve considerar autoria, finalidade, convenções, contexto de produção e efeitos políticos. O movimento do lugar ao mundo permite relacionar experiências próximas dos estudantes a processos amplos sem tratar uma escala como simples ilustração da outra. Ao final, apresenta-se uma sequência de cinco operações: problematizar, decodificar, mudar de escala, cruzar fontes e produzir uma representação argumentada. Conclui-se que o mapa, quando interrogado como documento histórico, favorece a percepção das desigualdades territoriais, das permanências e mudanças e da condição dos sujeitos na produção do espaço.

PALAVRAS-CHAVE: Mapas; Ensino de História; Lugar; Escala; Milton Santos.

ABSTRACT

This article discusses the use of maps as both a language and a source in history education, emphasizing the relationships between place, scale, circulation, and territorial formation. The aim is to propose a conceptual basis and a pedagogical approach that allow cartographic reading to move beyond merely locating events and instead contribute to the construction of historical reasoning. The analysis integrates Milton Santos's contributions regarding space, technology, and totality with insights from critical cartography, principles of geographic education, and the competencies outlined in the National Common Curricular Base (BNCC). It argues that every map selects, prioritizes, and silences information; therefore, interpreting a map requires considering its authorship, purpose, conventions, production context, and political implications. Moving from the local to the global scale enables students to connect their immediate experiences with broader processes, without treating one scale merely as an illustration of the other. Finally, a sequence of five operations is presented: problematizing, decoding, shifting scales, cross-referencing sources, and creating an evidence-based representation. The article concludes that when maps are interrogated as historical documents, they foster an understanding of territorial inequalities, continuities and changes, and the role of human agents in the production of space.

KEYWORDS: Maps; History Education; Place; Scale; Milton Santos.

INTRODUÇÃO

Mapas comparecem com frequência nos livros didáticos, nas avaliações e nas aulas de História. Em muitos casos, ocupam a função de localizar cidades, impérios, rotas e fronteiras mencionados no texto escrito. Essa função é legítima, mas insuficiente. Quando reduzido a uma superfície neutra, o mapa parece apenas mostrar onde algo ocorreu. Desaparecem as decisões envolvidas em sua produção: o recorte espacial, a escala, a projeção, os nomes escolhidos, as cores, os símbolos, a fonte dos dados e o público imaginado. A cartografia deixa, então, de ser percebida como linguagem e perde parte de sua potência para o conhecimento histórico.

Vivemos cercados por mapas, ainda que nem sempre os reconheçamos como construções. Aplicativos de navegação sugerem trajetos; plataformas registram deslocamentos; painéis públicos representam epidemias, eleições e desmatamento; redes sociais associam publicações a lugares. Essa familiaridade cotidiana não produz, por si só, uma leitura crítica. A aparência de precisão pode ocultar critérios, interesses e desigualdades. Na escola, ler mapas criticamente implica perguntar quem os produziu, com quais dados, para qual finalidade e em quais condições técnicas e políticas.

A Base Nacional Comum Curricular atribui ao ensino de História a tarefa de favorecer a compreensão dos acontecimentos, das relações de poder e das transformações em diferentes tempos e espaços. O documento também valoriza a formulação de hipóteses sobre fontes expressas em linguagens variadas e o uso crítico e ético das tecnologias digitais (BRASIL, 2018). Essas orientações permitem tratar o mapa como documento: um vestígio situado, produzido por sujeitos, instituições e técnicas, que oferece informações e também exige interpretação.

Partindo desse problema, o artigo discute fundamentos para tratar mapas como linguagem e fonte histórica e propõe um percurso didático capaz de relacionar o lugar vivido a escalas mais amplas. A proposta responde a duas práticas recorrentes que empobrecem esse trabalho: memorizar localizações sem formular um problema histórico e usar o território como se fosse apenas o cenário imóvel dos

acontecimentos. O que se busca, em sentido contrário, é compreender o espaço como dimensão constitutiva da vida social.

A discussão tem caráter bibliográfico e propositivo. Milton Santos ocupa o eixo principal, sobretudo por sua compreensão do espaço como conjunto indissociável de sistemas de objetos e de ações (SANTOS, 2006). A esse diálogo somam-se a cartografia crítica de Harley (1989), a educação geográfica de Castellar (2017), discussões do ensino de História em Bittencourt (2011) e as competências da BNCC (BRASIL, 2018). O percurso didático apresentado não relata uma experiência já aplicada: organiza possibilidades de trabalho que precisam ser ajustadas à etapa escolar, ao currículo, ao território e às condições de cada unidade educacional.

O MAPA COMO LINGUAGEM E FONTE HISTÓRICA

Chamar o mapa de linguagem implica reconhecer que ele faz mais do que transportar informações: organiza maneiras de perceber e comunicar o mundo. Sua gramática combina escala, orientação, projeção, legenda, cores, linhas, pontos, áreas e relações espaciais. Conhecer esses sinais é necessário, mas insuficiente. A leitura se completa quando se examinam também os argumentos produzidos pela combinação entre eles.

Harley (1989) contribuiu para deslocar a cartografia da ideia de espelho transparente da realidade. Para o autor, os mapas participam de relações de conhecimento e poder. Selecionar o que será nomeado, determinar o centro da imagem, estabelecer fronteiras e representar certos fenômenos como vazios são decisões vinculadas a contextos sociais. Essa leitura não torna todo mapa falso. Ela mostra que a representação cartográfica é produzida e, por isso, pode ser interrogada historicamente.

O mapa-múndi conhecido por um estudante, por exemplo, pode naturalizar uma projeção que amplia algumas regiões e reduz outras. Um mapa político pode conferir estabilidade visual a fronteiras disputadas. Uma carta colonial pode registrar caminhos, portos e recursos importantes para a administração e omitir territorialidades indígenas. Um mapa temático contemporâneo pode apresentar uma média municipal e esconder diferenças internas entre bairros. Em todos esses casos, a pergunta relevante não se limita a saber se a informação está correta. Também importa saber qual realidade se torna visível e qual permanece fora do enquadramento.

Tomado dessa maneira, o mapa se aproxima, no ensino de História, de outras fontes. Fotografias, cartas, jornais, depoimentos e objetos não falam sozinhos; adquirem sentido a partir das perguntas que lhes fazemos e das comparações que estabelecemos. Com a cartografia ocorre o mesmo. Data de produção, autoria, instituição, suporte, público, finalidade declarada e silêncios precisam entrar na análise. Um mapa de época pode revelar como um governo imaginava seu território, quais vias considerava estratégicas e quais populações reconhecia. Já um mapa produzido posteriormente pode sintetizar dados sobre um processo, desde que explicita as fontes e os critérios utilizados na reconstrução.

Bittencourt (2011) observa que as fontes no ensino não devem funcionar apenas como prova de uma narrativa previamente pronta. Elas podem apoiar a construção do problema, a comparação de

interpretações e a elaboração de explicações pelos estudantes. Aplicado aos mapas, esse princípio muda a pergunta docente. Em vez de solicitar somente a identificação de uma rota, pode-se investigar por que essa rota foi destacada, quais técnicas de transporte a sustentavam, quem controlava seus pontos e como ela transformava os lugares conectados.

Castellar (2017) relaciona a linguagem cartográfica à formação do raciocínio espacial e à compreensão de conceitos como lugar, paisagem e cidade. A contribuição é especialmente fértil para o diálogo entre História e Geografia. O acontecimento histórico não existe fora do espaço, e o território não se transforma fora do tempo. Uma cidade portuária, uma fronteira agrícola, uma estrada de ferro ou uma periferia urbana condensam temporalidades, técnicas, disputas e formas de trabalho. Ler mapas historicamente é observar essas camadas.

Há aqui uma distinção decisiva entre mapa e território. O primeiro é uma representação produzida para determinada finalidade; o segundo diz respeito ao espaço usado, regulado, vivido e disputado. Confundir os dois leva a pelo menos dois equívocos: supor que uma linha desenhada produz, por si, controle efetivo e considerar inexistente aquilo que não recebeu símbolo ou nome. Grupos subalternizados, práticas cotidianas e redes informais podem estar ausentes da cartografia oficial e, ainda assim, participar intensamente da formação territorial.

O trabalho escolar pode explorar tais diferenças por meio da comparação. Um mapa administrativo, um mapa de transporte, um desenho de morador e uma imagem de satélite mostram aspectos distintos de uma mesma área. Nenhum deles encerra o território. O contraste revela critérios e convida os estudantes a formular hipóteses. Por que o curso d'água aparece em uma representação e some em outra? Por que um bairro é nomeado de maneiras diferentes? O que muda quando a escala se aproxima? Essas perguntas transformam a leitura cartográfica em investigação histórica.

LUGAR, ESCALA E CIRCULAÇÃO EM MILTON SANTOS

Milton Santos (2006) define o espaço como conjunto indissociável, solidário e também contraditório de sistemas de objetos e sistemas de ações. A formulação impede que o espaço seja tratado como recipiente vazio. Ruas, portos, cabos, edifícios, escolas e telas integram sistemas técnicos; normas, deslocamentos, trabalho, consumo, ensino e resistência integram sistemas de ações. Objetos condicionam práticas, mas seus usos são históricos e socialmente disputados.

Para o ensino de História, essa concepção permite ler o mapa como registro necessariamente parcial de uma organização social. Uma ferrovia desenhada em uma carta não é apenas uma linha: reúne técnicas, capitais, decisões estatais, formas de trabalho, fluxos de mercadorias e mudanças na vida das localidades que conecta ou contorna. De modo semelhante, um mapa da expansão urbana remete a políticas de habitação, preços da terra, deslocamentos populacionais, oferta de serviços e experiências cotidianas.

O lugar ocupa posição importante nessa leitura. Ele é a dimensão na qual processos amplos ganham materialidade e são vividos de maneira concreta. A globalização, a industrialização ou uma política de transporte não se manifestam do mesmo modo em todos os pontos. O lugar reúne heranças,

normas, objetos e ações que filtram e recriam impulsos externos. Trabalhar com a escala local não significa abandonar o mundo; significa observar como o mundo se realiza de modo desigual.

A passagem do lugar ao mundo não deve ser confundida com uma progressão linear que começa no que seria simples e termina no que seria complexo. Uma rua pode concentrar relações globais: mercadorias produzidas em vários países, aplicativos administrados em outras cidades, migrantes, memórias familiares, disputas imobiliárias e políticas nacionais. O mundo, por sua vez, não existe como abstração independente dos lugares. Ele se concretiza em redes, infraestruturas e práticas localizadas.

A escala funciona, nesse sentido, como operador de análise. Alterá-la muda as perguntas possíveis e as relações que se tornam visíveis. Em um mapa nacional, uma rodovia liga capitais; no bairro, a mesma infraestrutura pode separar comunidades e produzir riscos para pedestres. Em escala mundial, um porto integra circuitos comerciais; observado localmente, sua expansão pode alterar moradias, trabalhos e ecossistemas. Não há uma escala naturalmente superior: cada escolha ilumina determinadas relações e deixa outras em segundo plano.

Também é necessário examinar a circulação. Santos (2006) chama atenção para a crescente importância dos fluxos na organização do espaço. Pessoas, mercadorias, informações e ordens circulam com velocidades desiguais. O mapa histórico pode revelar essas diferenças: os caminhos permitidos e proibidos, os centros que concentram decisões, as áreas atendidas por infraestrutura e aquelas mantidas à margem. Ao observar redes, o estudante reconhece que distância não é apenas medida geométrica. Tempo, custo, acesso e poder alteram o significado de estar perto ou longe.

A técnica integra esse processo. Cada época combina objetos e modos de agir que ampliam algumas possibilidades e restringem outras. Cartas náuticas, ferrovias, telégrafos, automóveis, satélites e sistemas digitais modificaram as formas de conhecer, controlar e usar o território. Nas aulas de História, a análise de mapas pode articular mudanças técnicas a mudanças políticas e econômicas. O objetivo não é narrar uma evolução automática, mas observar escolhas, apropriações e efeitos desiguais.

O território usado expressa contradições. Uma rede concebida para acelerar fluxos econômicos pode gerar barreiras na vida cotidiana. Um equipamento público pode ampliar direitos e, simultaneamente, permanecer inacessível a parte da população. Um mapa de cobertura pode registrar a presença de uma escola, mas não mostrar tempo de deslocamento, vagas, segurança do trajeto ou condições de permanência. A leitura crítica precisa aproximar a representação das práticas efetivas.

DO LUGAR AO MUNDO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Começar pelo lugar vivido pode ser especialmente produtivo no ensino de História porque mobiliza observação, memória e experiência. O trabalho perde força, porém, quando termina na descrição afetiva do entorno. Para que se constitua aprendizagem histórica, vestígios locais precisam ser relacionados a temporalidades, conflitos e processos mais amplos. O movimento também deve ocorrer no sentido inverso: conceitos gerais retornam ao lugar e permitem reinterpretá-lo.

Uma investigação sobre nomes de ruas, por exemplo, pode começar com um mapa do bairro e com as perguntas dos estudantes. Quem foi homenageado? Em que momento os nomes foram

oficializados? Quais grupos aparecem e quais não aparecem? A pesquisa pode incorporar leis, fotografias, biografias, jornais e depoimentos. A mudança de escala permite relacionar as escolhas locais a projetos nacionais de memória, a regimes políticos ou a debates contemporâneos sobre reconhecimento. Ao final, o bairro deixa de parecer um conjunto casual de nomes e passa a ser lido como espaço de seleção pública do passado.

Outro caminho é comparar mapas de diferentes épocas. O crescimento da malha urbana pode ser associado a migrações, industrialização, políticas habitacionais e transformações ambientais. A análise não deve limitar-se à constatação de que a cidade aumentou. É produtivo perguntar em quais direções cresceu, quais infraestruturas orientaram a expansão, quem teve acesso às áreas valorizadas e como rios, morros ou antigas propriedades interferiram no processo. A imagem cartográfica sustenta hipóteses que outras fontes podem confirmar, nuançar ou contrariar.

Rotas e circulações também favorecem a articulação de escalas. Um produto presente na alimentação escolar pode ser rastreado: origem da matéria-prima, transporte, processamento, distribuição e consumo. Essa cadeia permite discutir técnicas, trabalho, relações campo-cidade, políticas públicas e comércio. Um objeto cotidiano revela redes que conectam o território próximo a outras regiões. A atividade ganha caráter histórico quando compara configurações em momentos distintos e investiga mudanças nas condições de produção e circulação.

A BNCC afirma que estudantes devem compreender a historicidade no tempo e no espaço, elaborar hipóteses sobre documentos e reconhecer interpretações diversas (BRASIL, 2018). O mapa contribui para essas competências quando participa de uma situação-problema. A simples reprodução de uma legenda pode desenvolver uma habilidade técnica, mas não garante raciocínio histórico. Esse raciocínio emerge quando o estudante relaciona evidências, identifica mudanças e permanências, situa ações, avalia perspectivas e constrói explicações.

O uso de plataformas cartográficas digitais amplia possibilidades. Camadas podem ser ativadas, escalas podem ser alteradas e percursos podem ser simulados. Tais recursos, contudo, também precisam tornar-se objeto de crítica. A ordem dos resultados, as categorias de estabelecimento, as condições de atualização e os dados coletados pelo serviço não são neutros. A competência digital prevista na BNCC envolve compreensão ética e crítica, não apenas destreza operacional (BRASIL, 2018).

O professor exerce papel decisivo na mediação. Cabe-lhe formular um problema que exija interpretação, selecionar fontes legíveis e confiáveis, contextualizar vocabulário e apoiar a passagem entre observação e explicação. A mediação também protege contra anacronismos. Fronteiras, topônimos e categorias atuais não podem ser projetados automaticamente sobre épocas anteriores. Um mapa contemporâneo utilizado para explicar um processo antigo deve ser identificado como reconstrução e ter seus critérios discutidos.

O trabalho interdisciplinar pode aprofundar a análise, desde que as contribuições não sejam apenas justapostas. A Geografia oferece conceitos e procedimentos cartográficos; a Matemática contribui para escala e proporção; a Língua Portuguesa apoia leitura e argumentação; as Artes discutem

composição visual; as Ciências podem examinar transformações ambientais. A questão histórica organiza temporalidades, sujeitos, conflitos e evidências. O mapa torna-se um ponto de encontro entre saberes, sem dissolver suas especificidades.

PERCURSO DIDÁTICO PARA UMA LEITURA CRÍTICA DE MAPAS

As cinco operações reunidas a seguir procuram explicitar movimentos intelectuais que muitas vezes aparecem de forma dispersa nas aulas. Não formam uma receita, nem precisam ocorrer sempre na mesma ordem. O ponto de partida continua sendo o problema histórico; a escolha do mapa deve considerar, além dele, legibilidade, autoria, data, fonte e adequação à faixa etária.

Tabela 1 – Operações para leitura histórica de mapas

Operação	Perguntas orientadoras	Produção possível
Problematizar	Quem produziu o mapa, quando, para quem e com qual finalidade?	Ficha de proveniência e hipótese inicial
Decodificar	O que título, legenda, escala, projeção, cores e símbolos tornam visível?	Leitura anotada da representação
Mudar de escala	O que aparece ou desaparece quando aproximamos ou ampliamos o recorte?	Comparação entre duas ou mais escalas
Cruzar fontes	Quais documentos confirmam, completam ou contradizem o mapa?	Quadro de evidências e divergências
Produzir	Que argumento histórico pode ser representado e quais limites devem ser declarados?	Mapa comentado, croqui ou narrativa cartográfica

Fonte: elaboração do autor.

PROBLEMATIZAR A PROVENIÊNCIA

A primeira operação desloca o mapa da condição de ilustração. Antes de interpretar seu conteúdo, a turma identifica título, autoria, data, instituição, fonte de dados e finalidade. Quando alguma informação não está disponível, a ausência torna-se parte da análise. Um mapa sem data, por exemplo, não deve ser descartado automaticamente, mas sua capacidade de sustentar conclusões precisa ser limitada.

O professor pode cobrir temporariamente o título e solicitar hipóteses sobre tema e finalidade. Depois, a revelação dos elementos paratextuais permite revisar as primeiras impressões. Essa dinâmica mostra que a leitura é construída e que novas evidências modificam interpretações. Também favorece a distinção entre observar e inferir: uma cor está presente; atribuir-lhe sentido depende da legenda e do contexto.

DECODIFICAR AS ESCOLHAS CARTOGRÁFICAS

A segunda operação examina a gramática visual. Legenda, orientação, escala e projeção precisam ser lidas em relação ao argumento. Cores fortes podem hierarquizar fenômenos; categorias muito amplas podem apagar diferenças; linhas contínuas podem sugerir fronteiras estáveis. A pergunta não é somente o que cada símbolo significa, mas qual interpretação o conjunto favorece.

Comparar dois mapas do mesmo processo é especialmente produtivo. Representações com recortes, projeções ou classes diferentes podem produzir impressões distintas sem que uma seja simplesmente falsa. Os estudantes aprendem que decisões metodológicas participam da comunicação do conhecimento. Essa aprendizagem é relevante para a leitura de gráficos, infográficos e painéis digitais presentes na vida pública.

MUDAR DE ESCALA

A terceira operação relaciona lugar, região, país e mundo. Um mapa de pequena escala oferece visão abrangente, mas reduz detalhes; uma representação de grande escala aproxima práticas e desigualdades locais. O professor pode pedir que a turma registre o que se torna visível e o que desaparece em cada mudança. Assim, a escala deixa de ser apenas cálculo e passa a ser decisão analítica.

Um estudo sobre migração pode combinar fluxos internacionais, deslocamentos internos e trajetórias familiares voluntariamente compartilhadas. O cuidado ético é indispensável: ninguém deve ser obrigado a expor condição migratória, endereço ou história sensível. Dados agregados e narrativas públicas podem substituir informações pessoais. O propósito é compreender relações entre políticas, trabalho, redes familiares e experiências do lugar.

CRUZAR MAPAS E OUTRAS FONTES

A quarta operação evita a autossuficiência da cartografia. Fotografias, censos, notícias, leis, relatos, objetos e observação do território podem confirmar ou tensionar o que o mapa sugere. Um documento oficial pode representar a abertura de uma estrada como integração; depoimentos podem revelar desapropriações ou mudanças de rotina. As fontes não precisam concordar. A divergência é ocasião para investigar perspectivas e condições de produção.

O cruzamento também ajuda a reconhecer limites temporais. Um mapa registra uma situação em uma data ou intervalo. Usá-lo para explicar outro período exige justificativa. O estudante deve aprender a perguntar se as categorias permanecem comparáveis e se mudanças na coleta de dados interferem no resultado.

PRODUZIR UMA REPRESENTAÇÃO ARGUMENTADA

A quinta operação convida os estudantes a produzir mapas, croquis ou narrativas cartográficas. Produzir não significa copiar um contorno e colori-lo. A turma define uma questão, seleciona informações, estabelece categorias, cria legenda e declara fontes. Ao escolher o que incluir, percebe concretamente a responsabilidade do cartógrafo.

Um mapa de memórias do entorno escolar pode registrar lugares de encontro, transformações percebidas e patrimônios valorizados. O produto precisa diferenciar memória, observação e dado documental. Outra possibilidade é elaborar um contramapa que represente aspectos ausentes em uma cartografia oficial, como barreiras de acessibilidade, trajetos de cuidado ou áreas de convivência. O

prefixo “contra” não significa negar toda cartografia existente, mas construir outra perspectiva fundamentada.

A avaliação pode considerar quatro dimensões: uso de evidências, coerência entre pergunta e representação, clareza cartográfica e reflexão sobre limites. Critérios conhecidos antes da produção favorecem revisão e autonomia. Comentários entre pares permitem identificar ambiguidades na legenda e testar se o argumento é compreensível. O processo ganha mais importância que a aparência ornamental do produto final.

LIMITES, CUIDADOS E POSSIBILIDADES

O trabalho com mapas encontra limites materiais e pedagógicos. Nem todas as escolas dispõem de impressão colorida, conexão estável ou dispositivos. Isso não impede a abordagem. Croquis desenhados, mapas ampliados em preto e branco, transparências, barbantes e caminhadas de observação podem sustentar boas investigações. A tecnologia escolhida deve servir ao problema e não determinar o objetivo.

A acessibilidade exige atenção. Cores não podem ser o único recurso de distinção; contrastes, padrões, rótulos e descrições orais ampliam a participação. Mapas digitais devem permitir ampliação, e atividades de campo precisam considerar mobilidade e segurança. Uma linguagem cartográfica crítica também é inclusiva em sua forma de apresentação.

Há cuidados éticos na produção de mapas locais. Endereços, trajetos individuais, condições de saúde e situações de vulnerabilidade não devem ser expostos. A turma pode trabalhar com áreas aproximadas, dados agregados e exemplos fictícios quando necessário. Publicar um mapa em ambiente aberto demanda nova avaliação de riscos, autoria e consentimento.

Outro limite reside na sedução da imagem. Um mapa bem elaborado pode parecer conclusivo mesmo quando seus dados são frágeis. Por isso, título, fonte, período, unidade de análise e lacunas devem permanecer visíveis. A incerteza não diminui a qualidade do conhecimento; quando explicitada, ela permite avaliar com rigor o alcance das afirmações.

Também é preciso evitar que o lugar seja romantizado como espaço de consenso. O entorno escolar contém conflitos de memória, desigualdades e disputas de uso. Diferentes moradores podem nomear e avaliar o mesmo ponto de modos distintos. A atividade deve acolher pluralidade sem transformar relatos em equivalentes quando as evidências diferem. Cabe ao professor apoiar argumentação respeitosa e distinguir experiência, opinião e informação verificável.

As possibilidades, contudo, são amplas. O mapa pode integrar sequências sobre colonização, escravidão, industrialização, urbanização, guerras, migrações, movimentos sociais, patrimônio e história ambiental. Em todas elas, sua contribuição cresce quando o espaço é tratado como parte do processo. O estudante passa a perceber que decisões políticas e econômicas deixam marcas materiais e que os lugares também condicionam ações históricas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tratar mapas como linguagem e fonte amplia o ensino de História. A representação cartográfica deixa de ocupar uma posição auxiliar e participa da elaboração de problemas, da análise de evidências e da construção de explicações. Essa mudança exige conhecimento da gramática visual e, ao mesmo tempo, atenção à autoria, à finalidade, às técnicas e às relações de poder presentes em cada documento.

A contribuição de Milton Santos permite compreender que espaço, tempo, objetos e ações formam uma realidade relacional. O lugar não é cenário menor diante do mundo; é uma dimensão concreta na qual processos amplos são apropriados, transformados e disputados. A mudança de escala revela conexões e silêncios, impedindo que uma única visão seja tomada como totalidade.

O percurso composto por problematização, decodificação, mudança de escala, cruzamento de fontes e produção argumentada oferece uma estrutura flexível para a prática docente. Seu êxito depende da qualidade do problema, da mediação, da adequação ao contexto e da explicitação dos critérios de avaliação. Como proposta teórico-didática, ainda requer experimentação e registro sistemático em diferentes etapas escolares.

Uma educação cartográfica voltada ao pensamento histórico forma leitores capazes de desconfiar da aparência de neutralidade sem rejeitar o valor dos mapas. Ensina a reconhecer escolhas, comparar perspectivas e justificar interpretações. Ao mapear relações entre o lugar e o mundo, os estudantes podem compreender melhor como territórios foram produzidos e como continuam abertos à ação coletiva.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.

Disponível em:

https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 31 jul. 2026.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Cartografia escolar e o pensamento espacial fortalecendo o conhecimento geográfico. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 7, n. 13, p. 207-232, 2017. DOI: 10.46789/edugeo.v7i13.494.

HARLEY, J. B. Deconstructing the map. Cartographica, Toronto, v. 26, n. 2, p. 1-20, 1989. DOI: 10.3138/E635-7827-1757-9T53.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. 2. reimpr. São Paulo: Edusp, 2006.

SANTOS, Milton. Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia. São Paulo: Hucitec, 1988.