

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

**CRISTINA SANTOS LUCIO**

**A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE CÓRDOBA E O PATRIMÔNIO  
HISTÓRICO: REFLEXÕES À ANTIGUIDADE ROMANA**

ALFENAS/MG

2020

**CRISTINA SANTOS LUCIO**

**A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE CÓRDOBA E O PATRIMÔNIO HISTÓRICO:  
REFLEXÕES À ANTIGUIDADE ROMANA**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em História Ibérica pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Ensino e Pesquisa de História Ibérica.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio Umpierre Carlan

ALFENAS/MG

2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas  
Biblioteca Central – Campus Sede

Lucio, Cristina Santos  
L938c A construção identitária de Córdoba e o patrimônio histórico:  
reflexões à antiguidade romana / Cristina Santos Lucio – Alfenas, MG,  
2021.  
171 f.: il. –

Orientador: Cláudio Umpierre Carlan.  
Dissertação (Mestrado em História Ibérica) – Universidade  
Federal de Alfenas, 2020.  
Bibliografia.

1. Córdoba. 2. Roma - Antiguidades. 3. Patrimônio Cultural.  
4. Memória. 5. Ensino. I. Carlan, Cláudio Umpierre. II. Título.

CDD- 948

Ficha Catalográfica elaborada por Marlon Cesar da Silva  
Bibliotecário-Documentalista CRB6/2735

CRISTINA SANTOS LUCIO

**A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE CÓRDOBA E O PATRIMÔNIO HISTÓRICO: REFLEXÕES À ANTIGUIDADE ROMANA**

A Banca examinadora abaixo-assinada aprova a Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em História Ibérica pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Ensino e Pesquisa de História Ibérica.

Aprovada em: 14 de dezembro de 2020.

Prof. Dr. Cláudio Umpierre Carlan  
Instituição: Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG

Profa. Dra. Roberta Alexandrina da Silva  
Instituição: Universidade Federal do Pará - UFPA-PA

Profa. Dra. Guadalupe Romero Sánchez  
Instituição: Universidade de Granada - UGR-ES



Documento assinado eletronicamente por **Claudio Umpierre Carlan, Professor do Magistério Superior**, em 14/12/2020, às 13:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Roberta Alexandrina da Silva, Usuário Externo**, em 14/12/2020, às 16:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orcao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orcao_acesso_externo=0), informando o código verificador 0431617 e o código CRC C6D030B0.

Dedico a Deus e ao que tenho e  
tive de mais precioso: minha mãe,  
meu pai e minhas irmãs.

## AGRADECIMENTOS

São muitas as pessoas que participaram direta ou indiretamente da produção desta dissertação, e a todos sou muito grata. A começar pelo alicerce da minha vida: minha mãe Dirce, minhas irmãs Lilian e Viviane e meu pai Gemiro, que como bom alicerce que são, sempre me mantiveram de pé, mesmo nos momentos mais turbulentos dessa jornada, me oferecendo apoio e carinho. Agradeço também ao meu namorado Douglas Bonfá, que também foi meu colega de curso e tem sido meu companheiro em todos os âmbitos de minha vida.

Agradeço imensamente ao professor Cláudio Carlan, a quem tive a honra de ter como orientador durante todo o mestrado, tendo sido sempre muito gentil e atencioso desde o nosso primeiro contato. Agradeço também ao professor e amigo Filipe Noé da Silva que sempre esteve comigo ao longo dessa trajetória acadêmica, e muito antes disso tudo começar. Filipe sabe tanto desta dissertação quanto eu. Devo-lhes muito, professores. Obrigada por tudo.

Como esse mestrado é voltado para a formação de professores, creio que seja importante ser mencionado também Ewaldo de Aguiar Chabregas, meu professor de História do Ensino Médio que tanto me encantou com suas aulas. Aos quinze anos de idade queria ser exatamente como ele: uma professora de História.

Esse agradecimento necessita ser estendido ainda a todas as professoras e professores do Programa de Pós-Graduação em História Ibérica, sobretudo a Paulo Romualdo Hernandez e Luiz Antônio Sabeh. No mesmo sentido, gostaria de expressar minha sincera gratidão também à Roberta Alexandrina da Silva (Universidade Federal do Pará-Brasil) e Guadalupe Romero Sánchez (Universidad de Granada-Espanha), professoras que aceitaram participar de minhas bancas de qualificação e defesa e que tanto contribuíram com o desenvolvimento dessa pesquisa.

Vale reiterar também a importância dos colegas Alan Barreto e Geraldo Sant'Ana, com quem pude compartilhar experiências e aprendizados, o que nos ajudou mutuamente. Agradeço também ao meu amigo de longa data Sidinei Lemes, que além de mantermos contato em relação às disciplinas e ao desenvolvimento de nossas pesquisas, sempre tivemos uma amizade muito valiosa para mim.

Por fim, há outras pessoas que indiretamente também participaram da produção da pesquisa: Sueli e Álvaro Bonfá, Iara Cerdeira, Maria das Graças, Geraldo e Alvarino, os colegas de trabalho Diego Jacomussi, Fernando Biazotto, Edlaine Scapin, os professores Marcelo Rocha Campos, Marcos Ferreira, Samantha Lodi e Alex Barreiro. Como não devia faltar, agradeço

também a meus queridos alunos e alunas que são pessoas a quem ensino, mas também com quem aprendo.

Gostaria também de reiterar a importância da existência da Universidade Federal de Alfenas, bem como a relevância das universidades e institutos federais no Brasil, que oferecem educação pública gratuita de qualidade e democratização do acesso à educação, apesar dos frequentes ataques e sucateamento que têm sofrido nos últimos anos.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Código de Financiamento 001”.

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução

Pierre Nora (2012, p.9)

## RESUMO

Esta dissertação de mestrado tem por objetivo analisar documentos oficiais modernos referentes ao tombamento da cidade Córdoba, situada na comunidade autônoma da Andaluzia, enquanto Patrimônio da Humanidade (1994). Nesses documentos, buscaremos investigar qual visão é perpetuada acerca da Antiguidade Romana. As fontes escolhidas para tanto são os documentos de tombamento da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e a *Guia de Arquitectura de Córdoba*, produzida pelo *Colegio Oficial de Arquitectos de Córdoba*, via *Junta de Andalucía* (2003). A primeira fonte, seguindo a perspectiva de uma instituição internacional e a segunda uma ótica regional. Uma das características da cidade são as marcas remetentes a diversidade de povos que a habitaram. Em linhas gerais, Córdoba recebeu influências de turdetanos, romanos, visigodos, muçulmanos, cristãos e judeus ao longo de sua história milenar. Portanto, contém características de uma cidade multicultural. Através desse recorte, pretende-se analisar tais documentos a fim de compreender como Córdoba é pensada na atualidade e como essas fontes remetem-se ao período em que esta possuía a conotação de colônia patrícia, ou seja, pretende-se investigar como a Antiguidade romana é pensada através de discursos proferidos em documentos oficiais neste contexto. A análise documental será feita à luz do paradigma indiciário e do conceito da estética persuasiva. O Objeto de Aprendizagem caminha de encontro a um dos pilares da dissertação: o patrimônio, tendo como base teórica a educação patrimonial aplicada ao 6ºAno do Ensino Fundamental II.

Palavras-chave: Córdoba. Antiguidade Romana. Patrimônio Cultural. Memória. Ensino.

## ABSTRACT

This master's thesis aims to analyze modern official documents referring to the listing of the city of Cordoba, located in southern Spain in the province of Andalusia, as a World Heritage Site (1994). In these documents, we will seek to investigate which view is perpetuated about Roman Antiquity. The sources chosen for this purpose are the UNESCO listed documents (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) and the Cordoba Architecture Guide, produced by the Official College of Architects of Cordoba, *Junta de Andalucía* (2003). The first source, following the perspective of an international institution and the second a regional perspective. One of the characteristics of the city is the marks referring to the diversity of the people that inhabited it. In general, Córdoba has been influenced by Turdetans, Romans, Visigoths, Muslims, Christians and Jews throughout its millenary history. Therefore, it possibly contains characteristics of a multicultural city. Through this cutting, we intend to analyze such documents in order to understand how Córdoba is currently thought and how these sources refer to the period when it had the connotation of a patrician colony, in other words, it is intended to investigate how Roman antiquity it is thought through speeches made in official documents in this context. The documentary analysis will be done in the light of the evidential paradigm and the concept of persuasive aesthetics. The Learning Object goes against one of the pillars of the dissertation: the heritage, having as a theoretical basis the heritage education applied to the 6th grade from Elementary School.

Keywords: Córdoba. Roman Antiquity. Cultural Heritage. Memory. Teaching.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estátua em homenagem a Francisco Franco sendo retirada de Santander em 2008 .....	12
Figura 2 - Memorial 9 de novembro, projetado por Oscar Niemeyer (1988) em Volta Redonda-RJ, Brasil .....	14
Figura 3 - Mapa mostrando o curso do Guadalquivir entre Córdoba e Hispalis (Sevilha) ..	22
Figura 4 - Imagem ilustrando a organização dos materiais necessários para a construção das vias .....	27
Figura 5 - Localização e extensão da Córdoba Turdetana e da Córdoba Romana .....	29
Figura 6 - Planta de Córdoba elaborada por De Los Santos Gener .....	43
Figura 7 - Resquícios arqueológicos sob a Mesquita-Catedral de Córdoba .....	46
Figura 8 - Estátua masculina thoracata .....	55
Figura 9 - Cabeça masculina velada .....	55
Figura 10 - Cabeça masculina barbada com <i>pileus/galerus</i> .....	56
Figura 11 - Objeto de Aprendizagem: introdução dos estudantes ao trabalho do historiador e a relação do seu trabalho com as fontes .....	140
Figura 12 - Objeto de Aprendizagem: descrição da importância das fontes históricas .....	140
Figura 13 - Objeto de Aprendizagem: apresentação de imagem, texto e áudio relacionados a imagem do arqueólogo no imaginário popular .....	141
Figura 14 - Objeto de Aprendizagem: explicação sobre o trabalho do arqueólogo .....	141
Figura 15 - Objeto de Aprendizagem: imagens representando o IPHAN e a UNESCO .....	142
Figura 16 - Objeto de Aprendizagem: exemplos de patrimônios tombados no Brasil .....	142
Figura 17 - Objeto de Aprendizagem: apresentação de Córdoba .....	143
Figura 18 - Objeto de Aprendizagem: <i>mapa mundi</i> que pode ser ampliado para que o aluno possa ver e entender melhor a localização da Espanha .....	143
Figura 19 - Objeto de Aprendizagem: jogo da memória .....	144
Figura 20 - Objeto de Aprendizagem: jogo da forca .....	144
Figura 21 - Objeto de Aprendizagem: caça – palavras .....	145
Figura 22 - Ilustrações sobre Niède Guidon .....	145

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>À MARGEM DIREITA DO GUADALQUIVIR: A MONUMENTALIZAÇÃO DA COLÔNIA PATRÍCIA CORDUBA</b>	<b>21</b>
2.1	O Guadalquivir nas fontes históricas	22
2.2	Córdoba antes dos romanos: em cena, os turdetanos	24
2.3	Todos os caminhos levam a Roma	26
2.4	Breve síntese sobre a formação de Córdoba	28
2.5	A monumentalização de Córdoba: um processo identitário	31
2.6	A monumentalização sob o comando de Tibério: manutenção do Plano Augusto e berço de inovações	35
2.7	Córdoba e a dinastia Flávia	39
2.8	Considerações sobre o declínio da grande Córdoba romana: uma escolha política	44
2.9	O Museu Arqueológico e Etnológico de Córdoba: 150 anos de história	47
2.10	Perenidade do período romano: breve abordagem sobre alguns dos vestígios preservados em Córdoba	50
2.11	Considerações finais	58
<b>3</b>	<b>PATRIMÔNIO, CONCEITO E PLURALIDADE</b>	<b>59</b>
3.1	Contextualização histórica do patrimônio	59
3.2	Patrimônio, memória e identidade	66
3.3	Considerações finais	67
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DAS FONTES</b>	<b>70</b>
4.1	Embasamento dos aportes teóricos da análise das fontes	70
4.2	Breve debate sobre as fontes históricas	73
4.3	Memórias e identidades	76
4.4	Formação de identidades e nacionalismo: o papel da Arqueologia e os Usos do Passado	78
4.5	A abordagem dos Usos do Passado	80
4.6	Descrição da <i>Guía de Arquitectura de Córdoba</i>	83
4.7	Descrição do documento de inclusão da Mesquita de Córdoba como Patrimônio da Humanidade	89

4.8	Descrição do documento de inclusão do Centro Histórico de Córdoba (extensão da Mesquita de Córdoba) como Patrimônio da Humanidade .....	91
4.9	Análise das fontes documentais: usos políticos do passado .....	94
4.10	Considerações finais .....	101
<b>5</b>	<b>DE ONDE VEM A HISTÓRIA? : O OBJETO DE APRENDIZAGEM COMO INSTRUMENTO AUXILIADOR DE ENSINO .....</b>	<b>102</b>
5.1	O Ensino de História do Brasil e sua relação com a formação identitária dos brasileiros: um projeto político .....	103
5.2	Fontes históricas: uma síntese de sua trajetória .....	108
5.3	As fontes históricas em sala de aula .....	110
5.4	Educação patrimonial: olhares sobre a prática no Brasil .....	113
5.5	A educação patrimonial e as identidades culturais: por que esse diálogo é pertinente?..	124
5.6	Lá e de volta outra vez: considerações sobre o <i>Plan Nacional de Educación y Patrimonio</i> . A educação patrimonial na Espanha e as similaridades e distanciamentos com o Brasil .....	126
5.7	Como, afinal, são entendidos os termos que se relacionam à educação patrimonial no <i>Plan Nacional de Educación y Patrimonio</i> .....	128
5.8	Conhecer para compreender, compreender para proteger .....	130
5.9	Medidas sobre o valor econômico dos patrimônios .....	131
5.10	A importância do Objeto de Aprendizagem como aliado no processo de ensino-aprendizagem .....	133
5.11	A presença de Jogos no Objeto de Aprendizagem .....	135
5.12	Descrição do Objeto de Aprendizagem .....	136
5.13	Apresentação do Objeto de Aprendizagem “ <i>De onde vem a História?</i> ”-imagens, textos, slides e mapas interativos .....	139
5.14	Jogos interativos .....	144
5.15	Sobre a inserção de Niède Guidon no Objeto de Aprendizagem .....	145
5.16	Dificuldades na elaboração do Objeto de Aprendizagem .....	148
5.17	Considerações finais .....	150
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>152</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>154</b>
	<b>ANEXO .....</b>	<b>164</b>

## 1 INTRODUÇÃO

No dia 6 de fevereiro de 2019, o jornal O Globo publicou em sua versão *on-line* uma matéria com o seguinte título: “Espanha manda 656 cidades retirarem símbolos da ditadura de Franco de espaços públicos: Lei de memória Histórica, de 2007, veta placas, ruas e estátuas que exaltem período militar”. Ao lado da manchete, há a fotografia de uma estátua em homenagem a Francisco Franco sendo retirada de Santander em 2008<sup>1</sup>.



Figura 1 - Estátua em homenagem a Francisco Franco sendo retirada de Santander em 2008.

Fonte - Rafael Rivas/AFP. <https://oglobo.globo.com/mundo/espanha-manda-656-cidades-retirarem-simbolos-de-ditadura-de-franco-de-espacos-publicos-23432733>

Na mencionada lei<sup>2</sup>, aprovada pelo governo de José Luís Rodríguez Zapatero (2004-2011) do Partido Socialista Operário Espanhol (PSOE) está prevista a “retirada imediata dos

<sup>1</sup> Disponível em: <https://oglobo.globo.com/mundo/espanha-manda-656-cidades-retirarem-simbolos-de-ditadura-de-franco-de-espacos-publicos-23432733>. Acesso em 28 ago .2019.

<sup>2</sup> A Lei da Memória Histórica passou a se chamar Lei da Memória Democrática, que contempla a extinção de apologias ao franquismo, a criação de uma Procuradoria da Memória Democrática e Direitos Humanos e a exumação de vítimas do regime franquista das valas comuns. A grande novidade da nova lei é que em caso de seu descumprimento, passará a prever pena que poderá chegar a 150.000 euros. A lei também será refletida no currículo escolar, já que será modificada a forma de ensinar sobre a ditadura franquista nas escolas, além da inclusão do conteúdo na formação de professores. O anteprojeto da lei foi aprovado no dia 24 de outubro de 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/internacional/2020-09-15/espanha-aprova-lei-que-obriga-ensino-sobre-ditadura-franquista-nas-escolas.html>. Acesso em: 30 dez. 2020.

escudos, insígnias, placas e outros objetos ou menções comemorativas de exaltação do levante militar e da repressão da ditadura” que resultou em 500 mil vítimas, com cerca de 114 mil enterradas em valas comuns. Apesar da vigência da lei, prefeituras ao longo do país descumprem as exigências. A matéria apresenta essa infração em números: em 2018 havia 1.143 ruas que homenageavam indivíduos relacionados ao período ditatorial. A província de Toledo sediaria o maior número de homenagens a Franco: 123 logradouros.

A lei, segundo a reportagem, é alvo de críticas de setores conservadores da sociedade que inferem que a Lei da Memória Histórica reabriria feridas do passado. Por outro lado, Pedro Sánchez (PSOE), presidente do governo espanhol eleito em 2018, é apresentado na matéria do jornal como responsável por travar uma “batalha política para reabilitar a memória de centenas de milhares de vítimas republicanas”. Nesse sentido, o principal apontamento é o plano de exumação do corpo de Franco que jaz no *Valle de los Caídos* e a sua respectiva transferência para outro local ainda não decidido. A medida foi aprovada pela câmara em setembro de 2018 pela maioria dos votos: 172 votos a favor, 164 abstenções e dois votos contra. Pretendia-se realizar o processo ainda em 2018, mas os netos de Franco recorreram da decisão. Segundo matéria de Carlos E. Cué, publicada no jornal *El País* em 26 de agosto de 2018<sup>3</sup>, a vice-primeira-ministra Carmen Calvo se manifestou sobre o entrave afirmando: “É urgente porque estamos atrasados. Um ditador não pode ter um túmulo de Estado em uma democracia consolidada como a espanhola. É incompatível”. A exumação, por fim, ocorreu no dia 24 de outubro de 2019.

No Brasil, entre os tantos episódios existentes que, de certa forma, poderiam ser paralelos ao caso apresentado acima, será destacado o caso do Memorial 9 de novembro. Em 9 de novembro de 1988, sob o governo de José Sarney, quando o Brasil engatinhava na jovem democracia ressurgida após o hiato da ditadura civil-militar (1964-1985), 23 mil operários da CSN (Companhia Siderúrgica Nacional), aderiram à greve na Usina Presidente Vargas, situada em Volta Redonda-RJ, que tinha como pautas centrais a implantação do turno de 6 horas, a recontração de funcionários que haviam sido demitidos em função de posicionamentos políticos e reposição salarial (ESTEVEZ, 2015, p.2).

Naquela quarta-feira, após um dia tenso entre grevistas e policiais, cerca de 600 soldados do Exército e da Polícia Militar desceram a Avenida Ipiranga por volta das 19 horas atirando bombas de gás lacrimogêneo buscando dispersar a multidão que estava concentrada em frente à usina. O clima de enfrentamento entre policiais, grevistas e civis que se

---

<sup>3</sup>Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2018/08/24/internacional/1535104789\\_556975.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/08/24/internacional/1535104789_556975.html). Acesso em: 28 ago. 2019.

solidarizavam com os manifestantes perdurou com força até o dia 9 de novembro. Neste dia, 2.000 soldados do Exército e da Polícia Militar adentraram a usina na operação “pente fino”, novamente atirando gás lacrimogêneo e sendo os autores de violências de todas as naturezas contra os trabalhadores. Esse ato, que hoje é visto como um grande caso de violação dos direitos humanos resultou na morte de três trabalhadores: Willian Fernandes Leite, Walmir Freitas Monteiro e Carlos Augusto Barroso, todos com menos de 30 anos de idade (ESTEVEZ, 2015, p.2).

No dia 1º de maio do mesmo ano, o arquiteto Oscar Niemeyer, famoso por ter sido um dos projetores de Brasília, projetou um memorial em homenagem aos três trabalhadores mortos na greve. No mesmo dia da inauguração, o monumento sofreu um atentado com bombas, atribuído ao Exército que causou a destruição de grande parte do memorial. Sendo assim, o arquiteto foi convocado a planejar a reconstrução do monumento. Contudo, Niemeyer não aceitou a proposta por completo, deixando parte do memorial destruído, pois para ele o significado de uma reconstrução parcial simbolizaria a materialização de duas memórias: por um lado, o autoritarismo violento do Estado, e por outro o símbolo de resistência dos trabalhadores (ESTEVEZ, 2015, p.20).



Figura 2-Memorial 9 de novembro, projetado por Oscar Niemeyer (1988) em Volta Redonda-RJ, Brasil  
 Fonte: <http://www.memoriasreveladas.gov.br/index.php/ultimas-noticias/656-documentario-em-homenagem-a-historica-greve-da-csn-em-volta-redonda>

Mesmo se tratando de acontecimentos situados em lugares e períodos diferentes: no Brasil e do outro lado do Atlântico, na Espanha, o que podemos considerar como um ponto onde as notícias podem ser concatenadas? Nos dois episódios, existem *lugares de memória*,

que reúnem os três sentidos da palavra lugar: material, simbólico e funcional (NORA, 2012, p.21). Para o autor, “os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais” (NORA, 2012, p.13). Pierre Nora afirma que o elemento constituidor de um lugar de memória é o jogo que envolve a História e a Memória (NORA, 2012, p.22).

Nesses espaços, entre os tantos outros aspectos existentes, há duas memórias conflitantes travando uma batalha mnemônica. Nessas circunstâncias, de acordo com Le Goff (1990, p.426), a memória coletiva é inerente à luta das forças sociais pelo poder. Para o autor, tornar-se o senhor das memórias, e conseqüentemente, dos esquecimentos, é uma das grandes preocupações de grupos que dominaram e dominam as mais diversas sociedades. Logo, os esquecimentos e silêncios são reveladores no que tange à memória coletiva e a forma como ela é erigida.

A memória é um conceito que já foi e permanece sendo estudado por vários autores sob diferentes vieses e áreas do conhecimento. Mesmo dentro das ciências humanas, a memória recebeu interpretações distintas no que diz respeito, por exemplo, às memórias individuais, coletivas e sociais, podendo ser citados Le Goff, Halbwachs, Pierre Nora, Ricoeur e Leroi-Gourhan. As memórias estão presentes em diversos trabalhos historiográficos como fontes, onde são analisadas metodologicamente com respaldo teórico. A memória “completa” não é passiva de ser guardada em sua totalidade, de forma que à medida que memórias são escolhidas e exaltadas, outras são obliteradas, por vezes de forma arbitrária uma vez que se trate de uma memória histórica construída socialmente. Para Pollak (1989), as interpretações do passado que são salvaguardadas podem ser entendidas como tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento, assim como fronteiras sociais e simbólicas. O apoio nessas interpretações do passado serviria para reiterar de forma coesa os grupos e instituições que compõe uma sociedade (POLLAK, 1989, s/p). Dessa forma, a memória inclina-se a atender interesses e demandas do presente e isso influenciaria no olhar sobre o passado. Citando a seguinte frase de Georges Duby: “cada época constrói, mentalmente, sua própria representação do passado, sua própria Roma e sua própria Atenas” (DUBY, 1980, p.44), Belleboni-Rodrigues acrescenta que é preciso verificar o que está por trás do que foi dito (BELLEBONI-RODRIGUES, 2017, p.221).

Vale observar uma passagem do capítulo *Patrimônio e Presente*, inserido na obra *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*, de autoria de François Hartog (2013), na qual o termo patrimônio tem uma relação forte com a memória e com a

temporalidade, no qual o autor afirma que “trata-se, porém, de um passado do qual o presente não pode ou não quer se desligar completamente [...] já que se trata do passado [...] cuja forma de visibilidade importa no presente (HARTOG, 2013, p.197)”.

Logo, toda escolha relacionada ao patrimônio, portanto, é uma escolha política. Uma escolha que implica a imagem do passado e sua relação com o presente, uma vez que o patrimônio é pensado do presente para o passado, e que, por si só, lembrará algo/alguém. E com o exercício da memória, se algo é lembrado, outro aspecto poderá cair no esquecimento. Daí a importância e o complexo jogo de interesses envolvidos na temática do patrimônio de todas as naturezas.

O Patrimônio é um assunto de suma importância para o meio acadêmico, bem como para a sociedade em geral, devido à sua importância medular (CARDONA, 2003) enquanto aparato político no que se refere às memórias individuais e coletivas em suas diferentes facetas culturais, que são ecos do passado e, que conseqüentemente, poderão ser refletidos na atualidade.

Sendo assim, passemos, enfim, ao assunto central da dissertação que está sendo produzida: a cidade andaluza Córdoba. Córdoba é outro grande exemplo de um lugar de memória, nesse caso, memórias, visto a pluralidade em sua densa história.

O centro histórico de Córdoba, situado na província de Andaluzia, foi inscrito na Lista do Patrimônio Mundial pela Unesco em 1994, dez anos após o tombamento da Mesquita de Córdoba (1984). Sobre esse aspecto, existe a Lei Estatal 16/1985<sup>4</sup> do Patrimônio Histórico Espanhol e a Lei 14/2007<sup>5</sup> do Patrimônio Histórico de Andaluzia. Segundo informações oferecidas no site da Unesco, o Governo Regional de Andaluzia é o responsável por zelar pela preservação e salvaguarda dos locais mencionados<sup>6</sup>.

Para a realização do tombamento de patrimônios, existem dez critérios de avaliação estabelecidos pela UNESCO. Córdoba responde aos critérios I, II, III e IV, sendo respectivamente: a representação de uma obra-prima do gênio criativo humano; mostrar um importante intercâmbio de valores humanos, durante um tempo determinado ou em uma área cultural do mundo no desenvolvimento de arquitetura ou tecnologia, artes monumentais, do planejamento urbano ou desenho de paisagem; mostrar um testemunho único, ou ao menos excepcional, de uma tradição cultural ou de uma civilização que está viva ou que tenha

---

<sup>4</sup> Disponível em: [http://transparencia.gob.es/servicios-buscador/contenido/ley.htm?id=NORMAT\\_E049214015393&fcAct=2016-11-T15:52:49.087Z&lang=es](http://transparencia.gob.es/servicios-buscador/contenido/ley.htm?id=NORMAT_E049214015393&fcAct=2016-11-T15:52:49.087Z&lang=es). Acesso em: 27 ago. 2019.

<sup>5</sup> Disponível em: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/248/1>. Acesso em: 27 ago. 2019.

<sup>6</sup> Disponível em: <http://whc.unesco.org/en/list/313/>. Acesso em: 27 ago. 2019.

desaparecido; ser um exemplo de um tipo de edifício ou conjunto arquitetônico, tecnológico ou de paisagem, que ilustre significativos estágios da história humana<sup>7</sup>.

Córdoba foi uma cidade de suma importância desde quando habitada por Turdetanos, ainda antes da chegada dos romanos, até a atualidade. A cidade milenar passou por vários contextos nos quais esteve sob domínio de diversos povos e culturas diferentes. Essas vicissitudes deixaram suas características pela cidade, desde construções romanas, vestígios visigóticos, até a arquitetura mourisca, passando ainda por influências cristãs e judaicas. Em meio a todas essas marcas e memórias, pretende-se investigar nessa dissertação como a Antiguidade Romana é vista e pensada em documentos oficiais modernos de tombamento da cidade pela UNESCO e na Guia de Arquitectura de Córdoba, sendo as fontes históricas consultadas. A Guia foi produzida pelo *Colegio Oficial de Arquitectos de Córdoba*, em 2013 (*Junta de Andalucía. Consejería de Obras Públicas y Transportes. Dirección General de Arquitectura y Vivienda*) e oferece uma segunda perspectiva, de caráter mais regional.

Existem dois conceitos fundamentais a serem trabalhados na leitura da Guia de Arquitectura de Córdoba e dos documentos de tombamento, que são o *paradigma indiciário* e a *estética persuasiva*. Paradigma indiciário foi um termo retirado da obra *Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e História*, de autoria de Carlo Ginzburg (1989), onde o autor descreve o método de Giovanni Morelli, um historiador da arte que reorganizou arquivos em que obras de arte estavam atribuídas a autores incorretos durante o século XIX. Para realizar esse feito, Morelli possuía uma análise extremamente pormenorizada, em que princípios não tidos como relevantes e que eram negligenciados, como análises dos lóbulos das orelhas, da projeção das mãos do sujeito retratado nas obras de arte, e em como cada artista tinha por característica, eram minuciosamente analisados.

Ginzburg faz uma analogia sobre o método analítico de Morelli e os percalços pelos quais o historiador passa em suas análises para conseguir realizar leituras de fontes históricas de maneira crítica.

Já a estética persuasiva é um conceito que aparece na obra *Antiguidade Clássica: a História e a cultura a partir dos documentos* (2003), de Pedro Paulo Abreu Funari, onde a análise do discurso permite, justamente, estudar qualquer documento como construção complexa (FUNARI, 2003, p.21).

O Patrimônio é um conceito moderno que está sendo usado para pensar a relação temporal do Patrimônio com a Antiguidade. Outrossim, Barros (2004) afirma o que o

---

<sup>7</sup> Disponível em: <https://whc.unesco.org/en/criteria/>. Acesso em 02 set. 2019.

historiador não deve fazer para evitar riscos do anacronismo: inadvertidamente projetar categorias de pensamento que são só suas e dos homens de sua época nas mentes das pessoas de uma determinada sociedade ou de um determinado período (BARROS, 2004, p.53). Logo, embora a História se refira ao passado, o faz a partir de conceitos do presente. Sendo assim, o patrimônio pode ser uma categoria de pensamento para compreender a construção identitária em relação à monumentalização da cidade. Nesse sentido, o patrimônio apresenta-se na materialização de um discurso do passado (OLIVEIRA, 2010, p.131).

De acordo com Gonçalves (2003, p.22), o patrimônio é mais amplo do que somente o aspecto monumental. Enquanto categoria de pensamento é um aspecto extremamente importante para o entendimento da vida social e mental de uma sociedade, não se restringindo apenas às modernas sociedades ocidentais.

A dissertação foi composta por quatro capítulos, sendo o primeiro deles: “À margem direita do Guadalquivir: a monumentalização da colônia patricia Córdoba”. Nesse capítulo, pretendeu-se trabalhar a ideia do rio como um dos elementos que auxiliaram na configuração da cidade em diferentes períodos, cuja imponência se mantém ainda hoje, carregado de História em suas águas e margens. Foi feita também uma breve síntese sobre a cidade pré-romana e a *Corduba* romana, desde sua fundação, passando por seu apogeu (aliada à sua vasta monumentalização) até seu declínio no contexto da antiguidade romana, tendo por foco apresentar as questões identitárias envolvendo turdetanos e romanos.

As bibliografias utilizadas foram majoritariamente produções de pesquisadores espanhóis, além de outros de diversos países do mundo, que se dedicaram e dedicam aos estudos desse tema complexo, desenvolvendo produções históricas riquíssimas materializadas em artigos e livros. Uma característica dos pesquisadores trabalhados no capítulo, é que há constante diálogo da História com a Arqueologia, ciências autônomas que ampliam o horizonte desses estudos, ora complementando-se ora contradizendo-se. Esse capítulo foi pensado como necessário por apresentar brevemente o quadro vivenciado por Córdoba na antiguidade romana fortemente marcado por questões de identidade, sendo esse o recorte temporal e geográfico escolhido na dissertação.

No início do segundo capítulo: “Patrimônio: Conceito e Pluralidade” foram destacados os sentidos do patrimônio para diferentes idiomas, e essas informações foram ressaltadas para apresentar que há diversidade na percepção deste termo. Logo em seguida, foi traçado um breve histórico desta categoria de pensamento seguindo pela concepção latina *patrimonium*, passando para a importância do patrimônio durante a formação dos estados nacionais – mais especificamente durante a Revolução Francesa -, suas fortificações no século XIX e a abertura

no pensamento sobre o que é patrimônio na metade do século XX, abrindo as portas para o patrimônio imaterial, em que os saberes e fazeres que têm por natureza serem intangíveis, também passaram a ser gradualmente abordados e incluídos neste debate.

No terceiro capítulo intitulado “Análise das Fontes”, o objetivo foi analisar as documentações escolhidas como fontes investigadas dentro dos parâmetros dos aportes teóricos selecionados: o paradigma indiciário e a estética persuasiva. As fontes foram os documentos produzidos pela UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) e registrados como integrante do ICOMOS (*International Council of Monuments and Sites*) em 1994. A segunda fonte foi a *Guía de Arquitectura de Córdoba* (2003), que reflete o discurso presente nos documentos onde Córdoba foi listada como Patrimônio da Humanidade pela UNESCO. Os documentos têm caráter jurídico e estabelecem as diretrizes que justificam a inclusão da cidade na mencionada lista, sustentada por uma narrativa que enfatiza a Mesquita de Córdoba, sua importância histórica, arquitetônica, artística e política, tida como um testemunho do grande califado que se manteve por quase oitocentos anos.

No quarto e último capítulo: “De onde vem a História: Objeto de Aprendizagem como instrumento auxiliador de ensino”, o objetivo foi apresentar o Objeto de Aprendizagem (O.A) desenvolvido na disciplina Planejamento e desenvolvimento de Objetos de Aprendizagem. O O.A é a segunda coluna do curso de Mestrado em História Ibérica pela Universidade Federal de Alfenas, onde é visado que elementos da dissertação sejam concatenados em um material pedagógico e sejam trabalhados nos Ensinos Fundamental II e/ou Médio.

O Objeto de Aprendizagem produzido foi intitulado como “*De onde vem a História?*”. Nesse material, foi buscado desenvolver conteúdos visando à importância de reiterar a cientificidade da História, visto que essa ciência vem sendo constantemente posta em cheque por grupos da sociedade que relativizam as produções nesse campo científico. Em tempos onde volta a ser discutido se a terra é plana ou a veracidade dos efeitos de vacinas, entre outros tantos revisionismos, a divulgação científica é mais que necessária: é urgente.

O título foi escolhido em função de apresentar características básicas do trabalho do historiador/historiadora e de fontes históricas, introduzindo o rigor científico e o embasamento teórico e metodológico necessário para assegurar a seriedade da produção de pesquisas históricas. Além disso, há também questões relacionadas aos patrimônios tombados, tanto do Brasil como da Espanha, tendo o centro histórico de Córdoba como foco. No Brasil, são recorrentes os casos de depredação, e mesmo de roubo, de patrimônios culturais materiais. Segundo Funari (2001, p.3), um dos fatores que propiciam esses atos é a

inconsciência da importância do patrimônio. Uma possível via para lidar com o problema seria a promoção da conscientização, e uma das formas de isso ser proporcionado, é através da Educação Patrimonial.

Citando Carlos Lemos, Salvadori (2008, p.26) afirma que existem três questões necessárias para compreender o tombamento (ou registro, no caso do Patrimônio Imaterial): “*O que preservar?*”, “*Por que preservar?*” e “*Como preservar?*”. As questões destacadas são premissas para exercitar em sociedade a preservação dos patrimônios.

Para Salvadori (2008, p.36), a Educação Patrimonial envolve o ensino de História ao Patrimônio Cultural em função das permanências e modificações temporais, de modo que os alunos possam perceber a importância do passado na formação de sua identidade individual e coletiva, objetivando promover a cidadania a partir do cumprimento de direitos e deveres. A Educação Patrimonial, portanto, é uma educação política.

Schwanz (2005, p.28) complementa que a Educação Patrimonial é interdisciplinar e que é um possível instrumento de aprendizagem útil para o exercício da valorização e respeito da cultura local, bem como de outras culturas, evitando assim, análises etnocêntricas.

Sobre a relação entre Patrimônio e Educação, é válida também a menção da Emenda Constitucional nº53 (2006) do “Plano Nacional de Cultura”, na qual o artigo 30 explicita que cabe aos municípios legislar acerca de assuntos relacionados a “programas de educação infantil e de ensino fundamental” (FUNARI; PELEGRINI, 2008): *IX - promover a proteção do patrimônio histórico-cultural local, observada a legislação e a ação fiscalizadora federal e estadual*<sup>8</sup>. Há também o dossiê “*Educação Patrimonial: Histórico, conceitos e processos*”, desenvolvido pelo IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) em 2014, que visa aproximar a teoria do Patrimônio dos leitores, sendo que o material está disponível no site da instituição, pronto para ser adquirido através de *download* gratuito, podendo ser utilizado em todas as esferas de ensino<sup>9</sup>.

Além disso, pretende-se relacionar os conteúdos e a metodologia ao cotidiano dos alunos a partir de premissas como a relação temporal entre passado, presente e futuro, a relação do patrimônio com essas temporalidades, a importância de preservar os patrimônios, bem como o respeito à cultura do outro e a diversidade, a problematização da ideia de hierarquia cultural e a construção do sentimento de cidadania.

---

<sup>8</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Constituicao.htm#art30vi](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm#art30vi). Acesso em: 11 ago. 2019.

<sup>9</sup> Disponível em: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Educacao\\_Patrimonial.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Educacao_Patrimonial.pdf). Acesso em: 02 set. 2019.

## 2 À MARGEM DIREITA DO GUADALQUIVIR: A MONUMENTALIZAÇÃO DA COLÔNIA PATRÍCIA CORDUBA

Historicamente, os rios figuram de maneira importante para o desenvolvimento de civilizações. A necessidade da água para beber, irrigar plantações para possibilitar a agricultura, tratar de animais domesticados, entre outros usos primordiais, são alguns dos claros motivos pelos quais o acesso à água tenha sido e permanece sendo tão necessário para distintas sociedades em diferentes lugares.

Nessa perspectiva, podemos pensar em exemplos de rios, que, como artérias, foram grandes expoentes para a edificação de cidades. Certamente, um caso muito forte nesse sentido é o Egito e sua relação com o Nilo, cujo vínculo propiciou a famosa frase do historiador grego Heródoto em sua obra *Histórias*, onde o Egito seria uma dádiva, um presente do Nilo (HERODOTO, *Histórias*, 2.5.1). Podemos citar, ainda, alguns exemplos de rios inseridos nessa perspectiva, como Tigres e Eufrates (ABAD CASAL, 1975, p.18).

Conhecido na antiguidade como *Baetis* e posteriormente como Guadalquivir, alimentado por afluentes como Guadiamar e Guadiato, o rio também é uma peça chave para a compreensão da fundação de Córdoba, cidade situada onde hoje conhecemos como Andaluzia, no sul da Espanha, e que na antiguidade integrava a província romana da Bética.

O objetivo desse capítulo é analisar a construção identitária dos turdetanos espelhados nos romanos por meio da monumentalização da cidade. Antes disso, todavia, pretende-se introduzir brevemente a fundação da cidade de Córdoba por *Marcus Claudius Marcellus* no século II a.C, onde o Guadalquivir aparece como um dos fatores de expansão da Córdoba na Bética.

Para tanto, foram consultadas, sobretudo, bibliografias contemporâneas da historiografia, que remetem ao mencionado recorte histórico e que contemplam o diálogo entre História e Arqueologia, onde preponderantemente foram apresentadas informações quantitativas no que se refere às características topográficas e monumentais da cidade.

Apesar da importância do segmento hidrográfico do rio e geológico do vale, não há aqui a pretensão de adentrar essa discussão por ora, visto que no momento, propõe-se a discutir as representações do rio em fontes históricas, bem como sua influência na Bética. O Guadalquivir, palavra de origem árabe *UadI-EI-Kebir*: "*El Río Grande*", foi um dos rios mais importantes da península durante a antiguidade romana. Uma das causas para esse destaque é a visão do rio enquanto difusor do comércio e da comunicação regional, uma vez que além do

comércio interior, houvesse também a exportação de mercadorias como azeite e vinho. Vale reiterar, ainda, que dos portos do mencionado rio, saíam embarcações que tinham Roma como destino (ABAD CASAL, 1975, p. 18-19).

Citando Estrabão, Silva (2013, p. 84) afirma que há uma clara separação entre litoral e interior da Bética, onde as regiões que a esses locais pertenciam, possuíam diferentes especialidades. O *Baetis* seria a chave para combinar essas duas formas de riquezas através da conexão do contato entre ambos os locais.

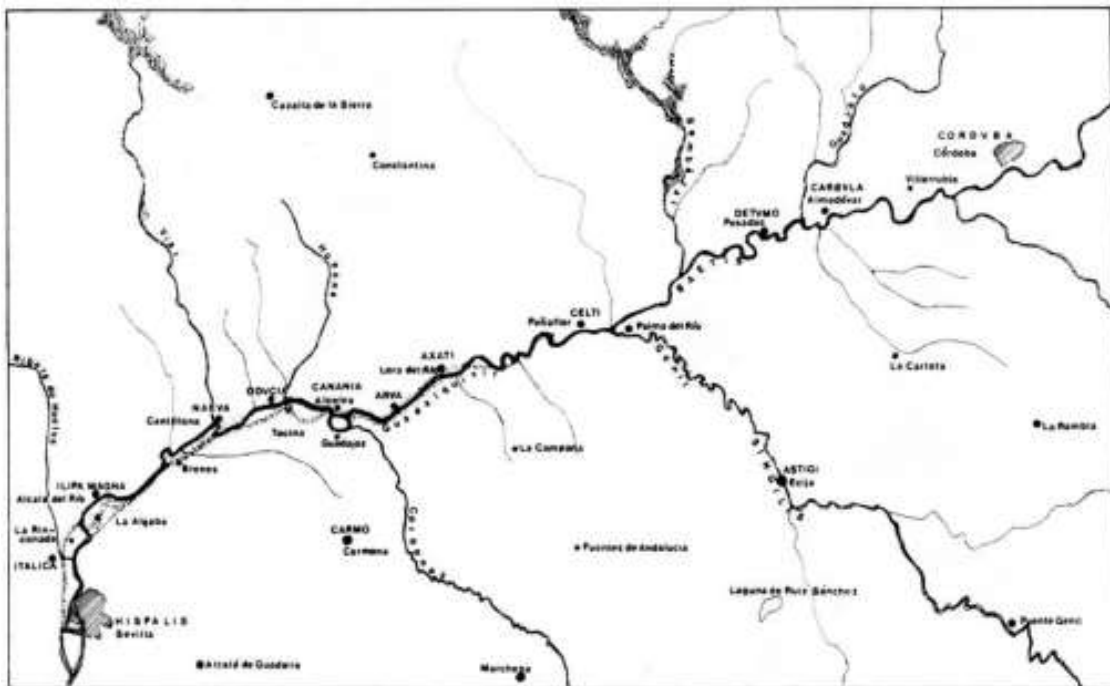


Fig. 2.—El Guadalquivir entre Córdoba y Sevilla, con indicación de algunos cauces antiguos.

Figura 3- Mapa mostrando o curso do Guadalquivir entre Córdoba e Hispalis (Sevilha).  
Fonte: ABAD CASAL, Lorenzo 1975, s/p.

## 2.1 O Guadalquivir nas fontes históricas

As fontes históricas, em todas as suas naturezas, devem ser analisadas e interpretadas cautelosamente, partindo do pressuposto de que não há neutralidade, nem que tampouco as fontes sejam portadoras da verdade indubitável. Essa concepção de que o documento falaria por si mesmo, é uma possível definição do que se entendia por fonte histórica para a historiografia do século XIX. As fontes, segundo Koselleck (2006), não falam por si mesmas, mas também têm o poder de veto, já que impedem que afirmações que não poderiam ser feitas ocorram.

Assim sendo, durante a investigação, o historiador deve contrapor as fontes analisadas, visando ter uma melhor “leitura” do objeto de pesquisa, tendo consciência de que não há hierarquia de fontes, e que elas podem tanto complementar-se como contradizer-se. Para tanto, há a importância de uma leitura atenta das entrelinhas existentes partindo do historiador.

As primeiras menções ao *Baetis* estão presentes desde as fontes antigas. Dentro dessa categoria, duas vertentes se desmembram: as fontes bíblicas, citadas no Antigo Testamento, e as clássicas (ABAD CASAL, 1975, p.19). À luz da Arqueologia, Lorenzo Abad Casal afirma que as fontes remetentes ao novo testamento não possuem grande exatidão geográfica, ao passo que as fontes clássicas apresentam mais evidências do ambiente local e das próprias características do rio (1975, p.35).

Na obra *Geografia*, no Livro III, Estrabão apresenta o relato sobre o Guadalquivir por parte do poeta Estesícoro<sup>10</sup>, sendo essa fonte um poema dedicado a Gerión. Não fosse por meio do intermédio de Estrabão, o poema seria inviabilizado em detrimento da obra original, datada de aproximadamente 600 a.C, não ter sido conservada (ESTRABÃO. *Geografia*. III,11).

De acordo com Abad Casal, ao analisar um trecho do capítulo referente à Turdetânia na obra de Estrabão, o rio era chamado de Tartesso pelos Turdetanos que viviam nessa região antes da chegada dos romanos:

Não muito longe de Castulo está também a montanha a partir da qual se diz que o Bétis corre, chamada Argêntea devido às minas de prata que nela se encontram. Políbio, porém, afirma que tanto o Anas como aquele nascem na Celtibéria, ainda que distem um do outro uns novecentos estádios - de facto, os Celtiberos, depois de terem aumentado o seu poder, fizeram com que toda a região vizinha recebesse deles o nome. Parece, por outro lado, que os antigos chamavam Tartesso ao Bétis e Eriteia a Gades e às ilhas vizinhas; por isso se crê que Estesícoro terá falado deste modo do pastor Gérion, que teria nascido “quase em frente à ilustre Eriteia, junto às fontes inesgotáveis do rio Tartesso de raiz argêntea, numa caverna nas rochas”. Como o rio tem duas embocaduras, diz-se que, no espaço entre ambas, se estabelecera anteriormente uma cidade a que chamavam Tartesso, homónima do rio, e ao território, Tartésside, o qual os Túrdulos ocupam na actualidade (Estrabão. *Geografia*. III. 2. 11)

---

<sup>10</sup>Poeta integrante do cânone dos “nove líricos” da Grécia Antiga. As obras de Estesícoro são pouco estudadas em função de pouco dela ter sido conservada, chegando delas apenas alguns fragmentos do *corpus* à posterioridade. O poeta teria nascido entre 623-629 a.C e morrido entre 556-553 a.C. Sobre seu local de nascimento não há um consenso, onde estudiosos divergem entre Matauro, no sul da Itália e Hímera, Sicília. Reitera-se que o nome dado a ele na Antiguidade era “Estesícoro de Hímera”. O episódio mais famoso de sua biografia é a cegueira que teria sido acometida como castigo após Helena ter sido difamada em uma canção. A visão de Estesícoro teria sido devolvida quando houve a retratação do problema em outra canção (ROCHA CARVALHO, 2018, p.65-81).

No mesmo capítulo, existem notas descritivas sobre o *Baetis* segundo Estrabão, conforme destacado abaixo:

Ao longo das suas margens, o Bétis é habitado por uma população numerosa e é navegável por perto de mil e duzentos estádios desde o mar até Córdoba e aos lugares situados um pouco para o interior. Na verdade, as zonas ribeirinhas e as ilhotas no curso do rio estão cuidadosamente cultivadas. Acresce a isto o encanto da paisagem, graças às propriedades embelezadas com pequenos bosques e com outras variedades de plantas. Até Híspalis, pois, a navegação faz-se em embarcações de tamanho considerável, por um número de estádios que não fica muito aquém dos quinhentos; em contrapartida, para as cidades mais para o interior, até Ilipa, em embarcações menores; e até Córdoba, em barcos fluviais (hoje de construção mais complexa, mas outrora canoas feitas de um só tronco). (Estrabão. *Geografia*.III. 2.3).

Analisando o excerto acima, percebe-se que são relatadas as características também do entorno do rio. Esses pontos destacam o caráter descritivo de Estrabão sobre o Tartesso, Baetis ou Guadalquivir, diferentes nomes para o mesmo rio peninsular, cujo curso é icônico por ter sido elemento construtor tão relevante dessa grande cidade em diferentes contextos históricos.

## 2.2 Córdoba antes dos romanos: em cena, os turdetanos

Se retornarmos a Estrabão, a Turdetânia é descrita como admiravelmente afortunada por produzir de tudo e em grande quantidade, e que duplicaria essas potencialidades com a exportação (ESTRABÃO. *Geografia*. 3.2.1). Antes da chegada dos romanos à região, a Turdetânia, como mencionada por Estrabão, já era um assentamento desenvolvido, uma área antropizada e considerada como fértil, que vivia de atividades agrícolas, pecuária e mineração na *Sierra Morena*. Downs (1998, p.39) afirma que na *Geografia* de Estrabão foram registradas 200 cidades (3.2.1) ao longo do Guadalquivir, e na *História Natural* de Plínio, o Velho, são mencionadas 175 cidades (3.7). Essas fontes seriam convergentes com o cenário arqueológico da Andaluzia no que diz respeito à urbanização das cidades locais anteriormente à chegada dos romanos. Muitas dessas cidades, inclusive, continuaram ocupadas durante o período romano. Nessa perspectiva, Downs pontua que as características associadas à urbanização normalmente são compostas por muralhas fortificadas, evidência de existência de comércio a longa distância, complexidade social e especialização artesanal.

A Turdetânia foi uma realidade multiétnica ao longo do período proto-histórico, uma vez que populações de diversas origens étnicas e culturais habitassem grande parte da cidade.

Essa situação é refletida nos nomes de lugares apresentados em registros escritos e arqueológicos (BELÉN-ESCACENA, 1998, p.29). Dessa forma, deve ser mencionado um povo que exerceu grande influência na região da Bética através da colonização deste território: os Fenícios.

Os Fenícios foram responsáveis por uma extensa gama de influências diretas e indiretas sobre a Turdetânia e os povos que lá viviam. Destaca-se, sobretudo, a expansão do comércio e da metalurgia bem como o desenvolvimento do artesanato, possibilitados pela exploração de minérios. Além de ter sido impulsionada a utilização de cerâmicas, marfim e vidro (de acordo com Olmo Lete (1989, p.62), esse povo teria sido o responsável pela introdução do vidro na Península Ibérica). É necessário reiterar ainda a grande relevância do alfabeto fenício como uma importante influência.

O intercâmbio comercial dos fenícios baseava-se principalmente na extração de minerais como a prata, sendo Cádiz um dos grandes centros desta atividade. Esse processo teria incitado o desenvolvimento de uma zona industrial com rotas de transporte e tratamento deste minério, documentadas arqueologicamente. Neste contexto, as antigas técnicas metalúrgicas ocidentais foram incorporadas pelas populações que já habitavam a Turdetânia no contexto da colonização. Assim, essa atividade comercial-industrial foi maximizada com a abertura das mencionadas rotas comerciais que atravessaram toda a Península, chegando inclusive ao sul da França (OLMO LETE, 1989, p.59-60).

A exploração desses minérios preciosos também lançou as bases para que grandiosos trabalhos artísticos fossem criados com ênfase na produção de joias. Nesse debate, podem ser citados anéis, broches, colares, pingentes, pulseiras e medalhões. Tais peças chamam atenção pela forma com que eram projetadas, onde Olmo Lete aponta que haveria um *design* “moderno” apresentado nas mesmas. Essas informações foram interpretadas como a expressão de que havia uma sociedade em plena demanda de bens suntuários. As características do trabalho artístico fenício, como o mencionado uso de marfim e cerâmicas, foram assimiladas pelos artistas indígenas, tanto no que diz respeito às técnicas como na decoração das peças.

Dessa forma, a cerâmica passou a figurar de maneira importante enquanto um produto de intercâmbio cultural (OLMO LETE, 1989, p.60) uma vez que estivessem presentes em recipientes que armazenariam e transportariam mercadorias como o azeite e o vinho, induzindo modificações nos hábitos de consumo do período e que posteriormente seriam popularizados (OLMO LETE, 1989, p.67).

No curso da Segunda Guerra Púnica (218-201 a.C.), a *Hispania* foi devidamente incorporada à área de interesse de Roma e Córdoba desempenhou um papel relevante neste contexto. Nos interesses de Roma, ademais, estavam também características ligadas aos pontos estratégicos da região. Novamente, há a figura do rio *Baetis*. Entre 205 a.C. e 197 a.C. o território hispânico foi dividido em *Hispania Ulterior* e *Hispania Citerior*.

O assentamento tartésio-turdetano, segundo Murillo Redondo (2004, p.39), reporta-se à Idade do Cobre onde teria havido a fundação do povoado na região *Colina de los Quemados*, onde atualmente é situado o *Parque Cruz Conde*. No primeiro milênio a.C., o assentamento se converteu em um dos mais extensos da área cultural tartésica e turdetana. A nova cidade teria mantido o nome da comunidade nativa e teria sido a primeira colônia na Turdetânia (VENTURA, LEÓN & MÁRQUEZ, 1998, p.88).

### 2.3 Todos os caminhos levam a Roma

Quando é evocado o Guadalquivir em todo o seu imenso potencial de importante via fluvial da Bética, no sentido de conectar cidades, portos e províncias, é possível que surja o pensamento analógico que relacione essas estradas aquáticas com as estradas terrestres. Assim, vejamos as estradas enquanto elementos da urbanização, em suas diversas utilidades rendidas ao Império, como o comércio e a comunicação suscitada por elas e a importância das vias para as cidades. Ainda que os próximos parágrafos não se relacionem estritamente com Córdoba ou mesmo com a *Hispania*, há aspectos relevantes sobre a importância das estradas nesse contexto. Ao considerar o eixo do Guadalquivir enquanto importante rota comercial na Bética pode-se notar que a logística romana era tanto rodoviária quanto pluvial.

“Todos os caminhos levam a Roma”. Essa frase que é utilizada até os dias de hoje quando se quer dizer que todos os caminhos resultam no mesmo destino, remete ao Império Romano e as suas estradas retilíneas que interligavam até mesmo as províncias mais longínquas a Roma. Todo o trabalho empenhado na elaboração dessas vias tomaria cinco séculos até a completa construção do seu sistema rodoviário. Waldman (2013, p.65), afirma que mesmo muitas estradas, túneis e outras estruturas atuais bebem de sistemas de engenharia e arquitetura do período.

Um dos marcos da organização urbana do império, as estradas eram regulares o suficiente para que pudessem facilitar a comunicação e a passagem de exércitos e mensageiros por ela, integrando os territórios do império. Esse elemento precípua abrangia, também, a esfera do comércio, uma vez que as estradas fossem muito frequentadas (DE

LEÃO, 2015, p. 57). Tão denso era o movimento que os gestores das vias viram a necessidade de implantar uma faixa no meio da estrada para dividir e, conseqüentemente, organizar o fluxo da mesma. Outra preocupação surgiu na mesma medida: o peso dos veículos que trafegavam pelas vias imperiais. Então, para sanar o problema, passou-se a estipular um peso máximo permitido para esses meios de transporte (WALDMAN, 2013, p. 63).

Enquanto importante obra da engenharia romana, as estradas eram tão fortes a ponto de que fragmentos de algumas delas resistam ao tempo e sejam preservadas em sítios até os dias de hoje. Para isso, as bases eram construídas da seguinte forma: trilhas largas e profundas eram escavadas por soldados e logo tinham o subsolo comprimido, sendo por fim niveladas. Eram intercaladas camadas de entulho com areia ou cascalho, sendo que a superfície era preenchida também com cascalho, além do paralelepípedo ou ferraria (DE LEÃO, 2015, p. 58).

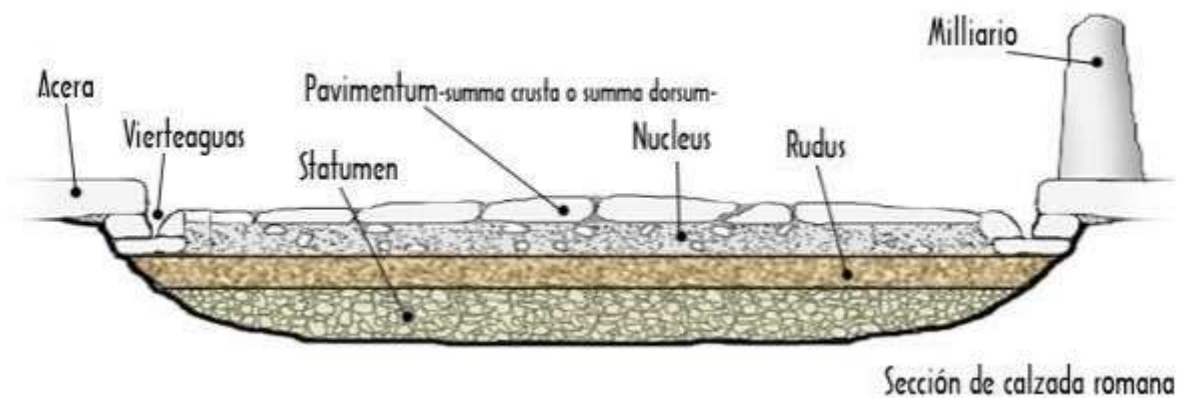


Figura 4- Imagem ilustrando a organização dos materiais necessários para a construção das vias.  
Fonte: DE LEÃO, Natália Munaro. 2015, p. 59.

Nesse certame, há uma fonte histórica que deve ser mencionada: a Tábua Peutinger<sup>11</sup>. Trata-se de um rolo de pergaminho com 34 cm de largura por 6,74 metros de comprimento que é considerada uma peça extraordinária da cartografia antiga, e que tinha como objetivo o mapeamento das rotas existentes nos domínios do império. Segundo estudiosos, a Tábua Peutinger seria uma cópia forjada no século XIII a partir da original romana, datada do século IV, cuja autoria do material é atribuída a Castorius, um sábio sobre o qual pouco se sabe. Segundo Waldman, a obra original parece ter desaparecido (WALDMAN, 2013, p. 60).

A fonte histórica que chegou até nossos dias apresenta indícios de ter sofrido alterações em algum momento durante a transcrição, sendo um desses vestígios a presença de referências bíblicas sobre o Monte Sinai e Moisés, estranhas ao contexto analisado, além da

<sup>11</sup> Disponível em: <https://www.euratlas.net/cartogra/peutinger/>. Acesso em: 10 ago. 2019.

ausência de províncias veementemente importantes, como a *Hispania*, *Britannia* e *Mauretania*. Atualmente em poder da Biblioteca Nacional da Áustria – *Österreichische Nationalbibliothek* –, a Tábua foi encontrada em 1494 pelo bibliotecário Konrad Meissel, em Worms, onde hoje conhecemos como Alemanha, e posteriormente, em 1507, passou para as mãos do antiquário de Augusburgo, Konrad Peutinger, daí o nome do objeto: Tábua Peutinger (WALDMAN, 2013, p. 61).

A relevância de essa cultura material ter sido salientada neste ponto do capítulo, está justamente em função da importância da estrada enquanto elemento urbano de organização e símbolo de mantimento do poder bélico do território que concerne ao Império Romano. Para além disso, as estradas tinham o potencial de serem importantes influências comerciais, sociais e administrativas. Seguindo Córdoba enquanto recorte geográfico, pode se pensar esse assunto relacionando-o ao *Kardo Maximus* e *Decumanus Maximus*, que serão vistas no capítulo posteriormente.

#### 2.4 Breve síntese sobre a fundação de *Corduba*

Sobre a fundação de Córdoba pelo cônsul *Marcus Claudius Marcellus*, existem duas datas divergentes, visto que se utilizada a data apontada por Estrabão, esse processo teria sido realizado no século III a.C, enquanto que post

eriormente, através de estudos arqueológicos, a data de fundação passou a ser atrelada ao século II a.C (RODRÍGUEZ NEILA, 2004, p. 7).

O assentamento romano estava localizado a aproximadamente 750m ao nordeste do *oppidum* turdetano (ver figura 5) (CARRILLO; HIDALGO; MURILLO REDONDO; VENTURA, 1999, p. 8). Vale mencionar que a ampliação ou unificação de assentamentos indígenas poderiam formar-se no seio da fórmula de *dípolis*, onde há a fundação de cidades próximas ou que de alguma forma esteja ligada a um assentamento pré-romano. Essa configuração urbana onde há vínculo entre as cidades recém-formadas e os assentamentos preexistentes que conservam os nomes originais podem ser incluídos na fórmula do sinecismo com a união de pequenas unidades que resultavam em uma maior ou *contributio*, o sistema de “contribuição” (BENDALA GALÁN, 2000, p. 425).

Um dos principais motivos que justificam o desenvolvimento de Córdoba é o rio Baetis, reiterando a importância do seu curso para a comunicação com outras localidades via fluvial, além de favorecer o comércio e possuir recursos de interesse romano (VENTURA, LEÓN & MÁRQUEZ, 1998, p. 88).

Se recorrermos à *Geografia* de Estrabão, a relação da população local com os romanos é descrita da seguinte maneira:

Contudo, os Turdetanos, e sobretudo os que vivem em redor do Bétis, adoptaram por inteiro o estilo de vida dos Romanos, nem sequer se recordando já da sua própria língua. Na sua maioria, tornaram-se latinos e receberam Romanos como colonos, de modo que pouco falta para serem todos Romanos (Estrabão. *Geografia*. III, 2, 15)

A citação feita da fonte histórica apresenta a forma como os turdetanos se relacionavam com os romanos segundo o olhar de Estrabão; em *Geografia*, há o objetivo didático de ensinar a Roma sobre seus potenciais inimigos (CLARKE, 1999, p. 204). Destarte, as descrições sobre os povos com que os romanos entraram em contato aparecem, muitas vezes, de forma estereotipada, onde alguns povos são rotulados como bárbaros difíceis de serem conquistados, enquanto outros, como os Turdetanos, são vistos e documentados como facilmente aliciados pelos frutos da civilização, com a qualidade da gentileza e civilidade (DOWNS, 1998, p.40).

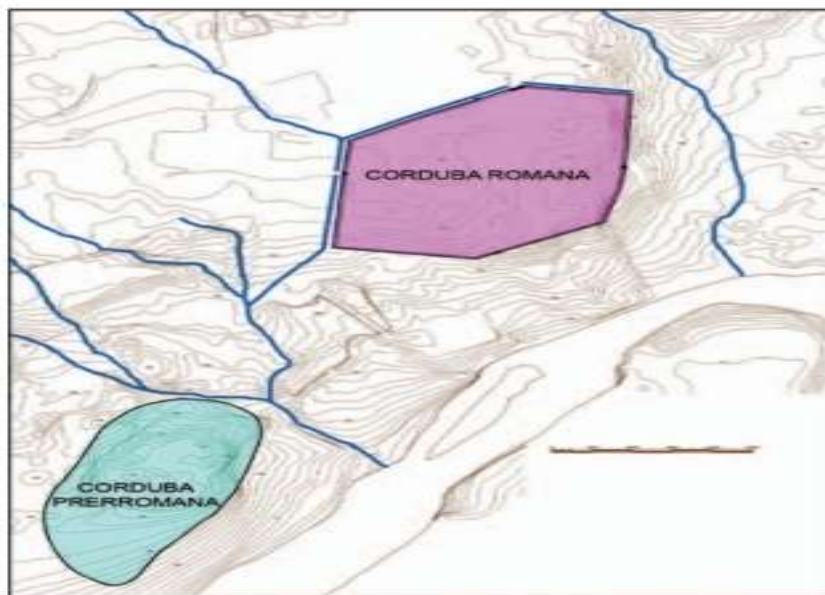


Fig. 1. Localización y extensión de la Córdoba tartésio-turdetana y de la Córdoba fundada por M. Claudio Marcelo (c. 150 a.C.) © GMU-UCO.

Figura 5- Localização e extensão da Córdoba Turdetana e da Córdoba Romana.  
Fonte: MURILLO REDONDO, Juan Francisco. 2010, p.73.

As características sobre a relevância do rio e da região aos interesses de Roma foram determinantes na escolha do território como sede de um posto militar próximo à cidade, décadas antes da fundação de Córdoba como colônia patricia, o que favoreceu a estruturação de uma relação amistosa entre ambos os povos. Pesquisas arqueológicas recentes sobre

idades sob o domínio de Roma reiteram assentamentos já estabelecidos antes da chegada dos romanos, cujos sistemas de estado arcaicos persistiram durante o período Republicano (KEAY, 2004, p. 81) que explicaria o que Estrabão teria afirmado sobre haver “indígenas seletos”, em posições privilegiadas. Esse grupo era visto como *seleto*, pois se tratava daqueles que pertenciam à elite local.

Um dos comportamentos dos romanos em processos de ocupação tendia a ser o de tolerar os costumes locais desde que estes não se sobrepusessem aos interesses de Roma. Dessa maneira, a relação entre turdetanos e romanos, apontada por Estrabão como tão amistosa a ponto de os indígenas passarem a adotar costumes de Roma, é reiterada pelos autores Sánchez e Almarza (2008), que, segundo De Leão (2015, p. 69-70) apontam que a predileção pelas vestimentas trazidas por romanos, a toga, também foi uma constante nesse processo. Analisando essa informação, é possível compreender com mais clareza como essa complexa relação cultural tecida se consolidava. Além de aspectos cotidianos, posteriormente outros indícios foram sendo ressaltados, uma vez que a população local passou a ser introduzida também à esfera jurídica de Roma por meio das leis romanas.

Diferentes estudiosos que se debruçaram sobre o tema, apontam que houve também um processo de mestiçagem, fruto da relação entre mulheres nativas e soldados romanos (RODRÍGUEZ NEILA, 2004, p. 8). Citando Estrabão, Angel Ventura, Pilar Leon e Carlos Márquez (2004, p. 88) afirmam que o autor clássico é explícito a respeito desse assunto: para ele, a cidade era povoada por uma mistura de Itálicos, Romanos e Turdetanos seletos.

Indícios de escavações que remetem ao século II a.C sugerem que Córdoba tinha construções consideradas “modestas” em relação às vicissitudes que a posterioridade guardaria para a cidade: madeira e tijolos de barro são alguns dos materiais apontados para ilustrar como o assentamento parecia estar organizado nesse contexto. Chão de terra batida, ruas sem pavimento e esgoto também ajudam a compor o cenário (VENTURA, LEÓN & MÁRQUEZ, 1998, p. 89).

Entretanto, esse quadro passa a ser modificado durante a transição do século II para o século I a.C., quando começam a acontecer os primeiros passos da monumentalização da cidade, contrastando com a paisagem urbana de então, através de graduais mudanças nos padrões estéticos e arquitetônicos.

É clara a importância da representação dos monumentos para compreender a transição da cidade turdetana para a cidade romana no que tange a questões identitárias expressas através de símbolos (KEAY, 2004, p.74). Dessa forma, possivelmente as identidades seriam formadas e transformadas no interior da *representação*. (HALL, 1998). Para Stuart Hall, a

representação seria a produção de significados através da linguagem. Neste ínterim, haveria dois processos da produção da representação, sendo o primeiro ligado aos sistemas de correlação a um conjunto de relações mentais que possuímos. O segundo estaria relacionado à linguagem que possibilitaria a existência de um mapa conceitual partilhado, através do qual seria possível representar ou intercambiar significados ou conceitos (SANTI, H., & SANTI, V. 2009, p. 4).

## 2.5 A monumentalização de Córdoba: um processo identitário

Antes de entrar no debate da monumentalização, há um aspecto relacionado à condição de colônia da cidade: seu sobrenome *Patricia*. Essa nomenclatura é alvo de estudos historiográficos com aporte arqueológico que buscam compreender o motivo por esse nome ter sido empregado e a identidade de seu *deductor*. Assim, Monterroso Checa (2011, p. 149-150) reúne hipóteses de estudiosos sobre o tema. Em uma delas, o nome *Patricia* estaria relacionado a um nobre patrício. César é tido como o mais provável candidato. O estudioso Knapp (1983, p. 107) teorizou em *Roman Cordoba* que *Patricia* seria um tributo à tradição secular de Cesar, enquanto que Alicia M. Canto entende em *Colonia Patricia Corduba: nuevas hipotesis sobre su fundación y nombre* que *Patricia* pode fazer menção aos senadores de Roma, de modo que Colônia Patrícia seria uma “*ciudad senatoria*”. A autora vê em Marcelo, filho de Cayo e Octavia a possível figura do *deductor* (CANTO, 1991).

Para Monterroso Checa, em fins da república e começo do principado de Augusto, era importante reconstruir a ideia de Estado e a consolidação de uma “pátria”, que seria a ideia de Roma. Apesar de o autor ter utilizado tais termos, deve-se manter o cuidado de não projetar termos comuns ao contexto em que vivemos e tentar aplicá-lo em períodos passados sob o risco de cometer anacronismos. Monterroso Checa (2011, p. 151-152) defende a tese de *pertencimento* a Roma, daí a importância do debate suscitado sobre o nome *Patrícia* enquanto parte da identidade cordobesa que vai sendo cunhada. Desse modo, talvez a Colônia Patrícia como colônia *ad Patrem* representasse com nitidez sua relação com a casta patrícia (MONTERROSO CHECA, 2011, p. 149-150). Esse debate trazido pelo autor em voga indica a provável importância vista de Córdoba por Roma, que reflete no nome atribuído à cidade que passaria pelo processo de monumentalização.

A monumentalização de Córdoba é entendida pelos estudiosos, Angel Ventura, Pilar Leon e Carlos Márquez como decisivo para a compreensão do processo de romanização da cidade. Ainda no primeiro século antes de Cristo, Córdoba recebe o posto de capital da

Hispania Ulterior e, por conseguinte, passa a sediar também a residência do governador romano. Esse quadro reflete-se em novas construções de influência itálica bem como a cunhagem de moedas, que pela primeira vez, recebem a inscrição *CORDUBA* (VENTURA LEÓN & MÁRQUEZ, 1998, p. 91).

Entretanto, no fim da República Romana, esse panorama de Corduba passa a ser modificado com as guerras civis. Em 49 a.C., Corduba estava sob a jurisdição de Varrón, quando César nomeou Cássio Longino como governador provincial. Cássio Longino, entretanto, adotou medidas e comportamentos que desagradaram a muitos setores provinciais, sendo o principal equívoco, a sua arrogância, que teria gerado ódio em outros indivíduos neste contexto. Tamanha foi a tensão provocada pelo governador que há registros de que um levante tenha partido contra o então impopular governante. Como resposta à investida sofrida, Longino teria usado de meios truculentos para controlar a situação, incluindo a execução de seus opositores, além do aumento dos tributos. Dessa forma, Córdoba apresenta uma guinada no seu posicionamento político uma vez que tivesse deixado de ser base aliada de César em detrimento dos rebeldes. Pelo uso da força, o ambiente de revolta foi momentaneamente contido. Após a batalha de Thapsus (46 a.C) a cidade, que tinha optado por ficar ao lado de Pompeu, foi transformada num local de refúgio para as tropas aliadas, entre elas, a *Legio XIII*, contrariando César veementemente. Neste ponto, a guerra foi reacendida e muitas cidades inclinaram-se a Gneo e Sexto, filhos de Pompeu, convertendo Corduba em um baluarte de oposição a César. No mesmo ano, César revidou tendo como objetivo reassumir o controle da cidade, onde estavam Sexto, Pompeu e alguns militares (RODRIGURZ NEILA, 2004, p. 9).

Como resposta, a cidade foi sitiada, incendiada (MURILLO REDONDO, 2004, p. 45) e destruída por César e seu exército na Batalha de Munda (45 a.C), cujo conflito teria deixado 22.000 mortos (VENTURA, LEÓN & MÁRQUEZ, 1998, p. 92). Apesar de as informações arqueológicas disponíveis não permitirem precisar a intensidade dessas destruições em toda a sua dimensão, sabe-se que as perdas devem ter sido grandiosas (MURILLO REDONDO, 2010, p. 76). O resultado da batalha deixou marcas profundas na memória dos cordobeses, como recordou o filósofo Sêneca, uma das mais importantes figuras do período (RODRÍGUEZ NEILA, 2004, p. 10).

O advento do incêndio, entretanto, seria a possível solução para um problema comumente encontrado na Roma de César e Augusto: a indisponibilidade de solo visando à construção de edifícios, necessidade básica para a reconstrução e monumentalização da cidade. Os autores José Ramón Carrillo, Rafael Hidalgo, Juan Francisco Murillo Redondo e Angél Ventura (1999, p. 20) sublinham nesse aspecto o incêndio do período de Nero para

pensar esse problema de “limpeza” de determinada região pela força do fogo<sup>12</sup>. Em Córdoba, após o incêndio provocado pelas tropas de César, o caminho estaria aberto para a expansão do projeto urbano de Augusto, proporcionando solo aos colonos para que estes construíssem suas casas, além da promoção dos edifícios de espetáculo.

Semelhante a esse problema, há uma segunda necessidade encontrada: os meios de proliferação financeira para os colonos. A guerra prolongada agrava e prejudica aqueles que venham a ser os perdedores ao passo que enriquece os vencedores, sendo, portanto, um elemento importante para a compreensão desse assunto. Outro meio de fortificar riquezas com acúmulo de capital nesse contexto foi a partir de atividades de mineração, assimiladas como muito produtivas durante a época republicana, possibilitando o acesso equestre e senatorial de importantes famílias cordobesas no começo da era imperial (CARRILLO *et al.* 1999, p. 21).

Nesse aspecto, será citado o caso dos Annaei e Argentaria. Os Annaei, parentes dos Argentaria, eram vinculados com a poderosa *Societas Sisaponensis*, exploradora de minas de prata em Sierra Morena e, principalmente, agia no monopólio das minas de cinábrio e mercúrio de Almadén. Carillo, Hidalgo, Murillo Redondo e Ventura indicam ainda que a produção de cinábrio fosse estimada em 53 toneladas anuais de mineral puro que serviam para elaborar 160.000 libras do precioso minio, importante colorante usado em pinturas (CARRILLO *et al.* 1999, p. 21).

Além disso, o mercúrio também era essencial por ser considerado estratégico em função das formas com que era utilizado. Esse metal era aplicado para a obtenção de ouro via processo de amálgama e para atingir o dourado do bronze. Nesse ponto, é ressaltado que inclusive os libertos dos Argentaria exerciam o ofício de banqueiros (IBID, p. 21-22). Esses pontos sobre o estabelecimento destas famílias são importantes para compreender a esfera de monumentalização de Córdoba que será disposta a seguir.

Ao findar da Batalha de Munda, iniciou-se a reconstrução da *Corduba*, cuja infraestrutura teria sido refeita. A reconstrução não tardou a acontecer: ainda sob os olhos de

---

<sup>12</sup> Apesar de esta afirmação ser oriunda dos autores mencionados, é prudente que seja feito um breve comentário sobre o assunto a partir do artigo de Fábio Duarte Joly (2013), onde é levantada a hipótese de que a fama de incendiário atribuída a Nero talvez tenha sido fruto de interpretações anacrônicas de três historiadores antigos: Tácito (*Anais*, livros 13-16), Suetônio (*Vida de Nero*) e Dião Cássio (*História Romana*, livros 61-63), obras que datam entre o século II e III. Ao analisar e interpretar como a figura de Nero foi “produzida” e solidificada até os dias de hoje sobre o incêndio que teria sido provocado pelo imperador em detrimento da construção de sua “Casa Dourada”, a *Domus Aurea*, Joly argumenta que a transmissão da imagem que se popularizou de Nero deve-se a visão produzida pela Cristandade sobre a história das perseguições, quando autores cristãos posteriores admitiram as alegações produzidas por Tácito como legitimador de um discurso. Por fim, para Joly não é possível saber categoricamente se Nero foi o principal responsável pelo incêndio, uma vez que é necessário ao historiador a interpretação das fontes sobre o período para não produzir “verdades inabaláveis”. É preciso refletir como cada época olha para seu passado (JOLY, F.D. 2013, p. 76-79).

César, a cidade começou a ser reerguida das cinzas. Nesse contexto, Córdoba passaria a condição de Colônia Patrícia, sendo provável que César tenha ordenado o estabelecimento de uma colônia romana como forma de “castigar” a cidade pela desobediência demonstrada pela população na Batalha de Munda.

Após sua inesperada morte, seu herdeiro e sucessor Augusto inicia um ambicioso programa urbanístico. O período Augusto (30 a.C. -14 d.C.) é considerado um momento chave uma vez que será enraizada uma reconfiguração da imagem urbana da cidade que perdurará por toda a antiguidade romana (IBID, p. 16-18), sendo acrescida em outros governos.

Assim, com o início da monumentalização, uma das novas características da cidade passa a ser a extensão da área murada até as margens do Baetis, o que sugere - novamente - o importante papel desempenhado pelo rio. Os autores Angel Ventura, Pilar Leon e Carlos Márquez afirmam ainda que a importância do rio reflete-se também na construção da Ponte Romana (1998, p. 93). Nessa perspectiva, as principais vias de comunicação terrestre eram o *Kardo maximus* (via norte-sul) e o *Decumanus maximus* (leste-oeste). Essas vias protagonizarão um importante papel no desenrolar desse projeto em execução.

Nesse ponto, reitera-se a importância política da cidade com sua condição de sede da Assembleia provincial da Bética (*concilium*). A cidade manteve-se como o centro político do sul até a transferência desse título para a cidade de *Hispalis* (a atual Sevilha), por volta de IV d.C. (RODRÍGUEZ NEILA, 2004, p. 10).

Outros marcos que podem ser vistos como aspectos do período são a pavimentação das ruas e o aqueduto. Como visto, as principais vias foram *Kardo maximus* e o *Decumanus maximus*, e tamanha era a influência disseminada por essas vias que possibilitou que outras ruas fossem construídas a partir delas, à medida que o desenvolvimento urbano era posto em prática. A pavimentação era feita com calcário cinza, onde a sistematização da organização de pedras levava ao escoamento de água, evitando que houvesse acúmulo e consequentes problemas (MURILLO REDONDO, 2004, p. 46), guiando o fluxo de água para os esgotos. As ruas das cidades da Hispania também eram acompanhadas das construções de calçadas, que em média eram 45 centímetros mais altas que as ruas, visando dificultar que veículos subissem nas calçadas, bem como que outros acidentes ocorressem (DE LEÃO, 2015, p. 203).

Sobre aquedutos, há o *Aqua Augusta* (MURILLO REDONDO, 2004, p. 46), o aqueduto que permitia o abastecimento de várias fontes de água, e, posteriormente, o aqueduto *Aqua Nova Domitiana Augusta* (IBID, p. 49), já na época Flávia. Esses grandes monumentos erigidos pelos romanos não só em Córdoba, mas também em outros pontos

urbanos da província, funcionavam através da construção da rede de abastecimento de água que abria caminho para que os aquedutos desaguassem em cisternas, os reservatórios aquáticos que permitiam que a transferência das águas fosse feita com êxito (DE LEÃO, 2015, p. 203).

O *Aqua Augusta*, vinculado ao período do principado de Augusto, é um monumento que está ligado à rede de saneamento, onde há indícios de financiamento imperial. Esta etapa do processo de monumentalização se estende às fontes públicas nas praças e ruas, sendo que algumas dessas fontes tinham sido doadas por L. Cornelius, integrante da oligarquia local. Há a menção de que o aqueduto era responsável por transportar 30.000m<sup>3</sup> de água por dia (CARRILLO; HIDALGO; MURILLO REDONDO; VENTURA, 1999, p.18).

Esta mudança urbanística, segundo evidências arqueológicas, seria fruto de uma fase em que a urbanização estaria mais acelerada. Murillo Redondo (2004, p.46) endossa que apesar de a concepção do projeto de urbanização ser de caráter unitário, a execução dos planos decorrentes prolongou-se por várias gerações. Ao mesmo passo, Simon Keay afirma que a monumentalização não foi um processo uniforme nem instantâneo (1998, p. 82).

## 2.6 A monumentalização sob o comando de Tibéiro: manutenção do plano Augusto e berço de inovações

Um segundo momento da monumentalização da cidade ocorre no governo de Tibério (14-37 d.C), cuja característica apresentada por Murillo Redondo é a de que projetos anteriores tenham sido culminados e novos projetos tenham sido iniciados. Exemplos desse período são os novos espaços públicos que podem ser relacionados ao *Divo Augusto*, como o *podium* de um grande templo, descoberto recentemente em uma escavação, cujas características se assemelhavam ao templo *Mars Ultor* de Roma (2004, p. 47-48).

O teatro patriciense, considerado um dos monumentos mais emblemáticos da colônia (CARRILLO; HIDALGO; MURILLO REDONDO; VENTURA, 1999, p.19-20), também é concatenado ao processo de monumentalização de Augusto, sobretudo em função de seu modelo remeter ao Teatro de Marcelo, em Roma, como um meio de publicidade imperial enquanto edifício de espetáculo. O teatro contava com 125m de diâmetro, sendo o maior dos hispânicos, cuja decoração arquitetônica era permeada por arcos decorados com máscaras e que só teria sido finalizado na época Júlio-Claudia (IBID, p. 23). A dimensão do teatro superava os edifícios de Cádiz (Gades, 120m), Zaragoza (Caesaraugusta, 106 m), Clunia

(91m), Cartagena (Cartago Nova, 87,6m), Mérida (Emerita Augusta, 86,6m) e Sagunto (82m) (VENTURA, 2004, p. 65).

Tamanha construção foi financiada por famílias importantes da elite local. Os nomes ressaltados dessas famílias são: Marii, Mercellones, Persinii e Numisii Annaei (MURILLO REDONDO, 2010, p. 79). Desse modo, o edifício passa a ser cenário de culto ao imperador e de autorrepresentação para as elites locais (CARRILLO; HIDALGO; MURILLO REDONDO; VENTURA, 1999, p. 22).

O grande teatro, que permaneceu sendo utilizado por quase 300 anos, entretanto, foi destruído. A hipótese aceita a princípio para tentar entender esse processo de destruição é a de que um terremoto teria fustigado o monumento aproximadamente na segunda metade do século III d.C. Escavações documentaram que deslizamentos de terra e rachaduras teriam afetado as estruturas do edifício (VENTURA, 2004, p. 66).

Monterroso Checa aponta que pesquisas recentes denotam que a área próxima ao teatro também sofreu degradação, destruição e abandono, resultando em acúmulo de escombros nas proximidades que não foram recolhidos e limpos. A partir de então, o teatro começou a sofrer pilhagem que perduraria ao longo de toda a Antiguidade Tardia. Os primeiros focos do espólio foram os elementos arquitetônicos e ornamentais de mármore durante o século IV d.C. No século V d.C, o edifício foi transformado em um tipo de “pedreira” de onde eram retiradas pedras utilizadas na estrutura do monumento durante a sua construção.<sup>13</sup> Posteriormente, já no século VI d.C, há indícios da existência de um forno de cal utilizado para reciclar peças de mármore. Por fim, o espaço foi urbanizado com caráter residencial que se manteve desde a Alta Idade Média até a atualidade (VENTURA, 2004, p. 66).

Fazendo menção aos autores Vaquerizo e Murillo (2010), o autor entende que essa situação levaria a hipótese de que a destruição e esquecimento local foi sintomático e generalizado e não o resultado de apenas ações sísmicas de um terremoto, contrapondo a ideia prévia sobre o processo de obliteração do teatro e da região que o circunda (MONTERROSO CHECA, 2011, p.166-167).

---

<sup>13</sup> O grau de pilhagem dos restos arqueológicos romanos foi tamanho que a reutilização desses materiais pode ser vista em outras construções grandiosas, como a Mesquita de Córdoba. O templo, construído em 785 sob o governo de Abd Al-Rahman, foi erigido em apenas um ano. De acordo com Senko (2011, p.1017), a rapidez efetivou-se partindo do princípio de reaproveitamento de peças de construções romanas e visigodas pilhadas. Desses materiais, Palazzo (2015, p.182) enfatiza a reutilização de colunas que sustentam arcos imponentes que seriam referências aos aqueodutos romanos.

Outro indício que reitera e crítica à hipótese do terremoto é que estudiosos teriam observado “falta de referência a um elemento nuclear na teoria do suposto terremoto” <sup>14</sup> (MONTERROSO CHECA, 2011, p. 167), além de um problema epistemológico no que concerne à cronologia.

Esse segundo indício é enfatizado a partir da análise de fontes numismáticas e cultura material, especialmente as cerâmicas, que mostram com clareza que o terremoto e o processo de abandono dessa região não teriam ocorrido além de 260-290 d.C. A partir de então o teatro passa a ser saqueado por um século e meio aproximadamente. Logo, essas informações conflitantes mostram que as fontes não admitem que

(...) a subsequente reinterpretação do complexo de Cercadilla que esses autores expõem, a partir em algum aspecto, a ignorar qualquer possibilidade de relação entre o saque ao teatro e a construção do complexo tetrárquico no final do século III (MONTERROSO CHECA, 2011, p.166-167).

Dessa forma, haveria um viés político no que concerne ao esquecimento e consequentemente a destruição desse monumento bem como da área no qual está inserido.

Ainda relacionado ao contexto da monumentalização, as investigações arqueológicas possibilitaram o estudo dos edifícios extramuros, que são as construções localizadas fora da muralha, registrando a ampliação da cidade também nesse sentido. Nessa perspectiva, podem ser citados o anfiteatro (localizado entre duas importantes rotas funerárias), bairros extramurose a necrópole (LUZÓN NOGUÉ, 2004, p. 37).

A existência do anfiteatro é afirmada de maneira maciça pela historiografia local e é apoiada na epigrafia, que também apresenta um papel preponderante nos indícios desse monumento, que teria sido erigido no século I d.C. No caso do edifício dedicado às lutas de gladiadores (*munera*), deve ser levado em consideração a numerosa quantidade de inscrições funerárias sobre gladiadores encontradas nas necrópolis que circundam a região, o que reiteraria a relação da epigrafia com a historiografia local. A localização do anfiteatro tem gerado estudos que contemplam essa temática, onde foram indicadas e refutadas diversas teorias à luz da Arqueologia.

Esses bairros foram identificados em função de escavações recentes; endossando esse apontamento, Murillo Redondo (2004, p.50) aponta a escavação de “*La Puerta de Gallegos*”. Os mencionados bairros se organizaram em ruas e *insulae* que alojaram casas pavimentadas com luxuosos mosaicos. Uma escavação desenvolvida na rua Maese Luis apresenta indícios

---

<sup>14</sup> (...) *falta la alusión a un elemento nuclear en la teoría del supuesto terremoto.*

de que essa expansão fora da muralha teria ocorrido já na época augusta, ao menos na zona oriental (CARRILLO *et al.* 1999, p. 31).

As necrópoles eram situadas fora do perímetro da muralha apoiada na crença de que dessa forma, os espíritos estariam longe dos vivos. Nesses locais, segundo Algaba (2009) e Rathbone (2011), conforme citado por De Leão (2015, p.153), as sepulturas eram cavadas no chão para que as cinzas fossem postas e forradas com paredes de tijolos. Após o funeral em um túmulo que serviria de lar para o espírito, este era fechado com uma laje de pedra que levava uma inscrição sobre o indivíduo morto. É destacado também que, no mundo romano antigo, a incineração de cadáveres era mais comum até o século II d.C. e a partir desse século a inumação passou a se popularizar.

A época Alto-Imperial é uma fase de consolidação e desenvolvimento dos processos urbanísticos da época augusta. Entre Augusto e o final do século III d. C. se assiste ao máximo florescimento de Córdoba em todos os pontos de vista (CARRILLO *et al.* 1999, p. 23).

Após crises políticas do período, o imperador Nero suicidou-se em 9 de junho pondo fim ao seu reinado e, conseqüentemente, à quase centenária dinastia Júlio-Claudia, integrada por Augusto, Tibério, Calígula e Cláudio, sendo que os dois últimos imperadores mencionados (Calígula: 37-41d.C; Cláudio: 41-54 d.C) tiveram por característica em relação à monumentalização os aperfeiçoamentos técnicos em função de criações utilitárias oriundas do século I a.C. Durante o principado de Nero, a característica mais marcante no que tange a esse assunto é a realização de obras cada vez mais ambiciosas; para ilustrar essa colocação, podem ser pensadas as abóbodas e cúpulas construídas com concreto sólido, além do iminente favorecimento urbano de Roma (DE LEÃO, 2015, p. 73).

Os governos de Cláudio e Nero têm por característica a abertura do espaço suburbano, gerando vínculo entre Este e Oeste, que marcará a imagem da cidade durante mais de um século, até o final das dinastias Antonina e Severa. Essa abertura é entendida por Murillo Redondo (2010, p. 84) como um programa urbanístico ambicioso e um marco do remodelamento urbanístico da cidade durante a época Júlio-Claudia. Para que esse projeto fosse possível, foi necessário um grande levantamento financeiro e a “reforma” abrangeu aproximadamente nove hectares de terreno, promovendo uma reconfiguração da cidade, uma vez que espaços tenham sido destruídos para dar lugar às novas condições urbanas da cidade. Nesse caso, inclui-se também a derrubada de 80 metros de muralha.

Esse ato de abrir a muralha e violar o caráter sagrado do *pomerium* deve ter demandado tanto a autorização imperial quanto ter requerido um ritual purificador. O

deslocamento da Via Augusta e de seu interior expressa o nível atingido da reformulação ocorrido na cidade (MURILLO REDONDO, 2010, p. 84).

## 2.7 Córdoba e a dinastia Flávia

O suicídio de Nero abriu espaço para uma grave crise política ocorrida entre junho de 68 e dezembro de 69, período marcado pela passagem de quatro imperadores, resultando em uma guerra civil, na qual houve o envolvimento de várias províncias junto a Roma e Itália: Germânia, Gália, Hispania, África, Egito, Judéia e Síria. Esse processo destacou as contradições implantadas por Augusto como também as divergências imperantes tanto nas forças senatoriais como nas massas populares, além do lugar mais preocupante: dentro do exército (MURILLO REDONDO, 2010, p. 71).

Em meio aos conflitos políticos em voga, Vespasiano chega ao poder graças à força e poder de suas legiões. Seu governo, o primeiro da dinastia Flávia, representará enriquecimento arquitetônico através de novas construções de templos, palácios, arcos, além da medida antincêndio em estabelecimentos no entorno do *insulae*. Na esfera política é necessário destacar a instalação de uma estrutura propícia para as oligarquias provinciais, consolidadas durante toda a dinastia Júlio-Claudia, alcançando um crescente protagonismo. Dessa forma, indo de encontro a este processo, houve a concessão dos direitos romanos –*ius latii*– às cidades hispanas, representando o tênue equilíbrio entre a tradição institucional romana e os novos tempos. Este ato foi a realização de uma promessa feita entre 68 e 69 pelo imperador. A medida tratava-se de reconhecer o avanço no efetivo processo urbanístico iniciado ainda com César e maximizado por Augusto (de certa forma, também por Cláudio). Acrescenta-se a esse processo de reconhecimento de estruturas urbanas na Hispania a municipalização Flávia (MURILLO REDONDO, 2010, p. 71-72).

Esse processo de urbanização da época Flávia entre os séculos II e III d.C., era dotado de infraestrutura que contemplava inclusive saneamento via cloacas. Há ainda menções ao circo, onde a escavação arqueológica feita entre 1997 e 1998 revelou indícios da existência do circo oriental ao proporcionar dados valiosos para sua contextualização urbanística e reconstrução do seu significado histórico (VENTURA, 2004, p.77). No fim do século II o circo, que era parte do complexo de culto imperial (MURILLO REDONDO, 2004, p.51), gradualmente teria sofrido abandono e desmantelamento intencional, processo semelhante ao ocorrido com o teatro, talvez em razão de sua localização junto à muralha. Há em aberto a

hipótese da posterior construção de outro circo distante das muralhas (VENTURA, 2004, p.79).

A cidade possuía a conotação de ser um elemento essencial de organização política, social, econômica e ideológica do Império, onde é possível notar a materialização da “romanização” das cidades da Hispania. É preciso levar em consideração que a romanização não foi um processo padronizado que atingiu com homogeneidade todas as províncias. A Hispania Ulterior Baetica é um bom observatório do desenrolar na romanização<sup>15</sup> em função de se tratar do primeiro território extra itálico transformado em província e dos dois séculos necessários para conquistar sua total submissão (MURILLO REDONDO, 2010, p. 72).

Durante a época Flávia, o processo urbanístico da cidade estava mais próximo de sua conclusão. Com os bairros extramuros, foi necessária a promoção da revitalização do sistema de abastecimento hídrico de Córdoba. Sendo assim, entre 81 e 96 d.C., foi erigido o *Aqua Nova Domitiana Augusta*. Tido como “mais monumental” do que seu antecessor, o *Aqua Augusta*, o novo aqueduto tinha vasta capacidade de transporte de água. Assim, a Colônia Patrícia recebeu a conotação de cidade com um dos melhores abastecimentos de água da Hispania. Ademais, a função técnica do aqueduto soma-se a expressão monumental da *Aqua Nova Domitiana Augusta* no aspecto urbano na área do templo de *Claudio Marcelo* por sua localização próxima a este e ao circo. Isto posto, a Colônia Patrícia alcançou um grande nível de desenvolvimento urbano no que tange a monumentalização de Córdoba com a continuação dos projetos da época augusta e da execução de novos projetos que acompanharam o crescimento demográfico e urbano da cidade (CARRILLO; HIDALGO; MURILLO REDONDO; VENTURA, 1999, p. 31-32).

---

<sup>15</sup> O debate sobre romanização é muito extenso e demanda demasiada atenção, que não será discutido em toda a sua totalidade nesse capítulo. Porém, é importante apontar que quando é empregado o termo “romanização”, não é pretendido utilizar a concepção de uma visão de progresso e desenvolvimento causado com a chegada dos romanos sobre os povos com quem tiveram contato, mas sim buscar as ideias oriundas de estudos pós-coloniais, fruto da aproximação interdisciplinar entre a História e a Antropologia. Esses estudos harmonizavam com o contexto político ao qual o mundo vivenciava na segunda metade do século XX, mais enfaticamente, a década de 60: os processos de independência nos países do terceiro mundo e os debates suscitados sobre a exploração que os mesmos sofriam por países ricos resultaram na ebulição desses estudos historiográficos onde a História Cultural passou a ser incluída (BURKE, 2008, p.64). Uma obra exponencial nesse aspecto é *Orientalismo* (1978), de Edward Said.

Nesses estudos, conforme Hingley, aceita-se que sociedades nativas tiveram uma cultura material “romana” forçada ou modificada, possuindo algum papel nas transformações que ocorreram dentro do Império romano, de forma que fizesse sentido para os nativos, sobretudo para as elites locais (HINGLEY, 2010, p. 37). Peter Burke vai de encontro a essa ideia: “Encontros entre disciplinas, assim como entre culturas, muitas vezes seguem os princípios de congruência e da convergência. O que faz as pessoas de uma cultura sentirem-se atraídas por outra é, muitas vezes, a ideia de uma prática análoga à sua própria e, assim, familiar e estranha ao mesmo tempo. Seguindo essa atração, as ideias ou práticas das duas culturas passam a se parecer mais umas com as outras” (BURKE, 2008, p.56).

Logo, o desenvolvimento urbanístico de Córdoba, estaria atrelado a questões políticas e sociais, uma vez que houvesse o interesse de que *Corduba* estivesse à imagem e semelhança de Roma. Vale reiterar, inclusive, que havia financiamento de projetos arquitetônicos dessa natureza pelas *famílias principais* (CARLOS MÁRQUEZ, 2004, p. 60). Ainda nesse aspecto, há outro provável indicador de Córdoba enquanto reflexo de Roma que era a presença do mármore *Carrara* nas construções, sendo que esse material seria propriedade da casa imperial. A expansão do uso do mármore empregado no século I d.C é um elemento que pode ser analisado nos padrões da arquitetura local. Esse indício demonstraria a rápida aceitação da elite local sobre as tendências artísticas e arquitetônicas vindas de Roma (A. VENTURA, P. LEÓN, C. MÁRQUEZ, 1998, p. 95).

Esse processo é conhecido como “marmorização”<sup>16</sup> da Bética, que é entendido como a utilização gradual do mármore em monumentos e cidades, assim como na esfera privada. Os autores M. Mayer e I. Rodà indicam que pedras decorativas têm sido objetos de estudo por diferentes autores à luz de distintos recortes geográficos e monumentais (MAYER; RODÀ, 1998, p. 217). Os mesmos autores afirmam que um ponto crucial para compreender esse processo, tão relevante para a monumentalização da Bética, é o grau de exploração do calcário extraído de Torcal (Antequera, Málaga), sendo uma importante vertente para entender também a economia da região. Outras pedras também foram relevantes na decoração de cidades. A principal pedra utilizada na capital, por exemplo, era originária de Córdoba, a *piedra da mina*.

Há outra questão inerente à monumentalização da cidade que é a decoração de Córdoba com esculturas, havendo obras masculinas togadas e femininas vestidas. Algumas delas representam homenagens da população em relação aos feitos dos benfeitores locais. Citando estudos recentes, é pontuado que todas as peças podem ser datadas entre o século I d.C. e meados do século II d.C. Na zona do *foro* “colonial” existem 22 peças de escultura documentadas, sendo algumas delas em tamanho colossal (CARRILLO; HIDALGO; MURILLO REDONDO; VENTURA, 1999, p. 24-26). Em relação às estátuas, é mencionado que elas tinham a função de complementar uma obra arquitetônica (DE LEÃO, 2015, p. 166).

As já mencionadas famílias *Marii*, *Mercellones*, *Persinii* e *Numisii Annaei*, assim como outras não tão conhecidas, como os *Cornelii*, os *Postumii* e os *Manlii*, deixaram

<sup>16</sup> De acordo com Mayer e Rodà (1998, p. 217), a palavra “*marmorisierung*” foi empregada por W. Trillmich e P. Zanker em *StadtbildundIdeologie. Die Monument HispanischerStädtezwischenRepublik und Kaiserzeit* (München, 199, p. 9-23) e por P. Zanker em *Augustus und die Macht der Bilder* (München, 198, p.7144-48, 319-28).

testemunho escrito, público, monumental e perene (epigráfico) de seus feitos (CARRILLO; HIDALGO; MURILLO REDONDO; VENTURA, 1999, p. 19), no contexto da ampliação urbana. Outro exemplo que pode ser oferecido para ilustrar essa situação de memória materializada para a posterioridade é a presença de várias “*marcas de cantero*” nas cornijas do teatro com a sigla M.A.P.A, que talvez possa significar as iniciais dos nomes das famílias que participaram da ornamentação do edifício: M(ercellonis) vel M(arii) AP(ersini) (IBID, p. 22).

Portanto, a participação de evergetas através do financiamento da construção dos edifícios foi fundamental para o processo de monumentalização da cidade desde a época Augusta, pois havia interesses identitários, logo, políticos dos mesmos. Os autores José Ramón Carrillo, Rafael Hidalgo, Juan Francisco Murillo Redondo e Angél Ventura (1999, p. 23) indicam, nesse sentido, o estudo de Melchor (1994)<sup>17</sup> sobre o evergetismo na Bética. Segundo o autor, das 303 manifestações de evergetismo, 13 são datadas do século III e 19 dos séculos II e III. Ao mesmo passo, 46 deles são situados no século I e 23 entre os séculos I e II; por fim, 102 dos monumentos são datados do século II. Através desses dados quantitativos, o autor mencionado investigou quais são os momentos em que as doações são mais expressivas.

Seguindo essa lógica de monumento enquanto simbolismo, é abordada pelo autor a Muralha da cidade no bojo de suas diversas interpretações, onde é enfatizada a sua localização e a representação de poder incutida no monumento. Inseridos nessa perspectiva, podem ser incluídos ainda a *Calle Claudio Marcelo* e o *Foro* (CARLOS MÁRQUEZ, 2004, p. 55-56).

Apesar de pouco se saber sobre a evidência material do primitivo foro de Córdoba (MURILLO REDONDO, 2010, p. 74), Carlos Marques afirma apoiado em resultados de escavações, que o *foro* colonial teria nascido no coração de Córdoba, sendo essa uma informação de ponto convergente a partir de fontes escritas e arqueológicas recentes. Esse exercício possibilitou a superação de teorias tradicionais de outrora sobre o *foro*, apresentado análise descritiva sobre sua construção.

Monterroso Checa (2011), autor que se debruçou sobre os estudos que tem a Córdoba romana como recorte, apresenta e problematiza alguns traços do *foro* e do complexo forense e o relaciona com as fontes arqueológicas a partir do diálogo com outros autores:

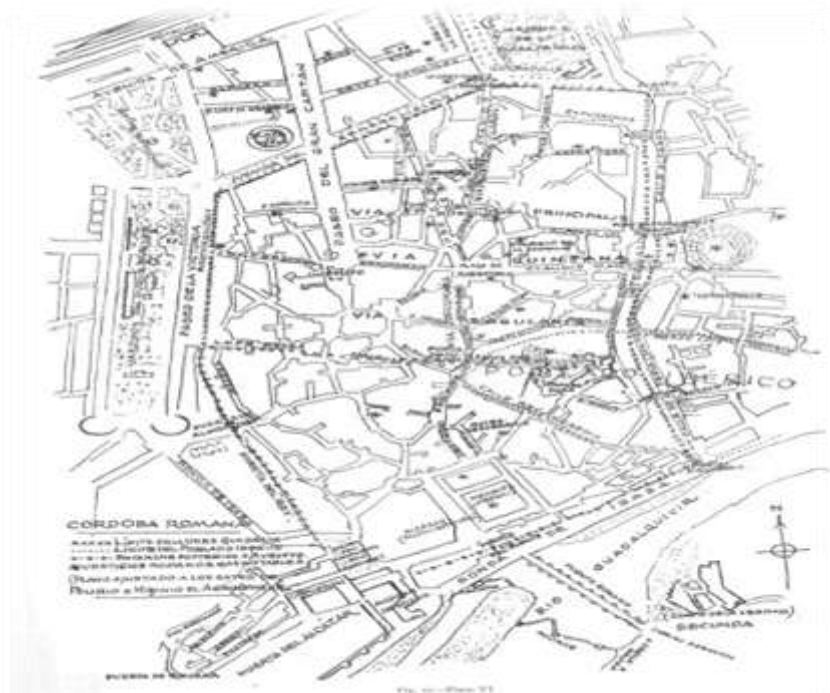
Si bien la existencia del foro está probada por las fuentes escritas (Cf. RODRÍGUEZ NEILA, 1988; Id., 1992, p. 177-194; STYLOW, 1990, p. 272 y n. 48.) al menos desde 113/112 a.C., aunque su construcción debaretrasarse a mediados del siglo II a. C. (CARRASCO, 2001, p. 205), lo único que conocemos positivamente a grandes

<sup>17</sup>Sobre esse assunto ver: MELCHOR, E. (1994): El mecenazgo cívico en la Bética. Córdoba.

rasgos de la arquitectura del complejo forense colonial cordobés es: ciertos y breves tramos de sus límites perimetrales, varias parcelas de su pavimento (con diferentes signos y muescas para cancelas, altares, inscripciones y demás mobiliario de la plaza) y un sugerente conjunto de basas labradas en caliza gris de Sierra Morena recuperadas en el tramo occidental de su perímetro. Nada pues, factible, existe del templo central, accesos (si existen dos claves de arco recuperadas fuera de su ubicación exacta) y resto de edificios civiles y administrativos que acontecieron en origen. Decoración y epigrafía hay, pero no como para cerrar una férrea interpretación volumétrica, arquitectónica y topográfica de este emplazamiento (MÁRQUEZ, 2009, p. 119-150).

Hoy día se admite un complejo forense republicano cuya ubicación coincidiría con la del posterior foro augusteo, siendo el primero quizás de menor tamaño y estando atravesado en su lado oriental por el *kardomaximus* (CARRILLO *et al.* 1999, p. 45 y ss; MÁRQUEZ, 1998, p. 115; Id., 2009, p. 105-121); un modelo de foro abierto pertinente con esta época (MONTEROSSO CHECA, 2011, p. 154-155).

Na planta desenvolvida por Samuel de los Santos Gener, diretor do Museu Arqueológico de Córdoba entre 1926 e 1958 e um dos pioneiros a lidar com a Arqueologia urbana em Córdoba (GARRIGUET, 2010, p. 11), existem vários trechos de pavimentação da praça central documentados (MONTEROSSO CHECA, 2011, p. 155). Monterroso Checa complementa que constam também algumas casas vizinhas ao *foro*, além de outras construções. O autor enfatiza que nessa planta há um ponto crucial na postura de Santos Gener (1955), onde prudentemente optou pela escolha de não estabelecer os limites do *foro*, uma vez que não tivessem sido ainda bem delimitados.



Lám. 3b. Planta de Córdoba/Colonia Patricia (De DE LOS SANTOS GENER, 1955).

Figura 6- Imagem sobre a planta de Córdoba elaborada por Samuel de los Santos Gener.  
Fonte: MONTEROSSO CHECA, Antonio, p. 155.

O perímetro aproximado do centro monumental da cidade só viria a ser estabelecido em 1990 quando Armin U. Stylow utilizou dados oriundos de escavações de Ibáñez e os de Alejandro Marcos e Ana María Vicent e publicou um plano geral da Córdoba romana. Citando os autores José Ramón Carrillo, Rafael Hidalgo, Juan Francisco Murillo e Ángel Ventura, Monterroso Checa (2011, p.156) aponta que o velho *foro* republicano, documentado em fontes literárias desde 112 a.C., provavelmente existia onde posteriormente o *foro* da Colônia Augusta estaria localizado. Continuando o debate, o autor dialoga com Márquez e Ventura sobre a proposta de delimitação da praça pavimentada do *foro* cordobês, onde pressupõe-se ainda a existência de um edifício destinado à contagem dos votos, um *directorium*. Nesse viés, há a apresentação dos monumentos enquanto representantes de simbolismos de poder.

## 2.8 Considerações sobre o declínio da grande Córdoba romana: uma escolha política

Ao longo do século III iniciam-se os primeiros sintomas da transformação da cidade, cujas novas características vão aproximando do que a historiografia denomina como época *baixo império e tardo antiga*. Córdoba, a esplendorosa capital da Bética, cuja arquitetura grandiosa e grandes projetos urbanos tornaram-na uma espécie de réplica de Roma, viu seus dias de glória definirem no início do século IV com as crises de instituições, sobretudo em vista da perda do posto de capital para Hispalis (Sevilha), adentrando as fronteiras historiográficas do que se entende por Antiguidade Tardia<sup>18</sup>.

O brilho da cidade hispano-romana começa a ser ofuscado, dessa maneira, quando a manutenção aos edifícios e ao complexo urbanístico vai deixando de ser realizada, acarretando no deterioramento, por exemplo, de cloacas, ruas e seus pavimentos. A negligência passa a afetar também a esfera privada, uma vez que se não cessa por completo, pelo menos diminui vertiginosamente o número de construções de residências. As evidências arqueológicas dizem respeito aos mosaicos, onde através da análise dessa cultura material, é possível discernir que no século III ainda há edificações em pauta que passam a diminuir no início do século IV. Assim, é atestado que havia a tendência geral do reaproveitamento de

<sup>18</sup> Frighetto (2012, p. 179) define que a Antiguidade Tardia é o período compreendido entre os séculos II e VIII, e que se apresentava naquele âmbito espacial que incluía o mediterrâneo e todas as províncias conquistadas por Roma no ocidente e no oriente como uma *nova antiguidade*. O autor aponta que é considerado como principal ponto para a reformulação político-institucional desde o século II, que viria a ser um elemento que contribuiu para o processo de divisão interna existente no Império que resultou em sua fragmentação entre os séculos III e V.

casas construídas nos séculos anteriores (CARRILLO; HIDALGO; MURILLO REDONDO; VENTURA, 1999, p.36).

Apesar da presença bárbara na Hispania<sup>19</sup>, a real razão para esse desmonte está ligada a perda da cidade como sede do controle político e administrativo da Bética, a decadência de instituições municipais e, por conseguinte, o desaparecimento do evergetismo. Outra característica que gradualmente vai acompanhando essa transformação urbana é a redução da população que costumava habitar dentro da muralha, fruto da desvalorização do espaço urbano.

Logo, a prática do enterro no interior das muralhas passa a aparecer, sobretudo na parte norte de Córdoba. Essa transformação de algo que era inadmissível outrora em uma prática agora aceitável, está concatenada a concentração de novos centros de poder da cidade tardo-antiga na zona sul, nas proximidades do rio, podendo o palácio do governador visigodo ser um exemplo para ilustrar essa nova perspectiva urbana (CARRILLO *et al.* 1999, p. 37).

Outra característica crucial para o século IV é a progressiva propagação do cristianismo na região que viria a impactar a imagem de Córdoba. Sobre esse aspecto, faz-se necessário introduzir a figura de Osio, o bispo de Córdoba, que foi um importante responsável pela difusão do cristianismo.

Se tratando desse contexto, a principal ideia materializada que remonta a esse processo é a Basílica de *San Vicente* onde posteriormente alguns estudiosos afirmam que viriam a ser as bases da Mesquita Catedral (CARRILLO; HIDALGO; MURILLO REDONDO; VENTURA, 1999, p. 38). Essa informação é apresentada inclusive no site da Unesco no que diz respeito às informações gerais sobre Córdoba<sup>20</sup>, uma vez que essa hipótese estivesse apoiada em escavações arqueológicas (figura 7) realizadas por Félix Hernández Giménez ocorridas entre 1930 e 1936. Entretanto, essa teoria foi criticada levando em consideração a análise da cultura material que era tida como os vestígios da basílica cristã.

De acordo com o estudioso Fernando Arce Sainz (2015, p.12), as escavações foram impulsionadas pela ideia de que seriam identificadas características da basílica visigoda

<sup>19</sup> Os processos migratórios ganharam força na segunda metade do século IV (375-376) com o êxodo de populações godas da região do Danúbio lideradas por Alavivo e Fritigerno (FRIGHETTO, 2012, p. 136-137). A partir do século V no ano 400, ondas migratórias de diversos grupos bárbaros passam a se fazer presentes nas províncias romanas ocidentais, e que teriam fustigado-as (FRIGHETTO, 2012, p.138). Nesse contexto, Córdoba era um baluarte da aristocracia hispano-romana e resistiu às investidas visigodas. A situação mudou em 572, quando um ataque massivo de forças visigodas lideradas por Agila, conseguiu conquistar a cidade (FRIGHETTO, 2012, p. 167)

<sup>20</sup> Esse trecho do texto disponível no site da Instituição está inserido no item “Integrity”: *The Great Mosque, with its juxtaposition of cultures and architectural styles, has retained its material integrity. It was built in the 8th century, over the remains of the Visigoth Basilica of San Vicente.* Disponível em: <https://whc.unesco.org/en/list/313/>. Acesso em 20 jan. 2020.

jazendo à sombra da grande mesquita construída durante o período de Abd al-Rahman I em 785 d.C, embasadas em obras literárias árabes, estas coletadas por compiladores como Ibn Idari (s. XIII) y al-Maqqari (s. XVII) (ARCE-SAINZ, 2015, p. 15). Todavia, Arce-Sainz aponta que não havia indícios de que os diferentes materiais analisados fossem identificados como um edifício de culto cristão (2015, p.13), logo, as ruínas não seriam condizentes com a basílica visigoda, se tratando de um mito. Outros estudiosos endossam essa afirmação, entre eles podem ser citados Susana Calvo (“*Las primeras mezquitas de al-Andalus a través de las fuentes árabes (92/711-170/785)*”, 2007, p. 143-179, “*Analogies entre les Grandes Mosquées de Damas et Cordoue: mythe et réalité*”, 2010, p. 281-311 e “*Les premières mosquées et la transformation des sanctuaires wisigothiques (92H/711-170H/785)*” 2011, p. 131-163) e Maria de los Ángeles Utrero (“*Las iglesias cruciformes del siglo VII en la Península Ibérica. Novedades y problemas cronológicos y morfológicos de un tipo arquitectónico*”, 2009, p. 133-154).



Figura 7- Resquícios arqueológicos sob a Mesquita-Catedral de Córdoba (HERRERO ROMERO, 2015, p.3).

Fonte: Fotografia sobre vestígios arqueológicos sob a Mesquita-Catedral disponível no site da instituição *Cabildo Catedral de Córdoba*, que ainda utiliza a narrativa de que os resquícios se tratam do que seria a basílica de San Vicente. Disponível em: <https://mezquita-catedraldecordoba.es/descubre-el-monumento/el-edificio/basilica-visigoda-de-san-vicente/>. Acesso em: 25 jul. 2019.

Para Luzón Nogué (2004, p. 37), o processo histórico ocorrido em Córdoba deve ser analisado através do prisma de uma história crítica em relação às fontes (arqueológicas, escritas, epigráficas) e a comparação das mesmas para que haja a compreensão dos processos estudados.

Isso posto, cabe pensarmos que a cidade tem sido estudada sob diversas óticas, sobretudo a partir das últimas décadas do século XX e início do século XXI, principalmente a

partir do diálogo da História com a Arqueologia e da criação dos departamentos de História Antiga e Arqueologia, gerando a difusão de estudos referentes à arqueologia hispano-romana e ao Patrimônio Cultural (LUZÓN NOGUÉ, 2004, p. 34).

Desse modo, é necessário reiterar a arqueologia enquanto uma ciência necessária para a compreensão do sítio de Córdoba em diferentes contextos e o quanto a interdisciplinaridade entre História e Arqueologia pode ser benéfica para a investigação e produção científica. Para Sian Jones (2005):

Os arqueólogos podem não ter fácil acesso às maneiras pelas quais os povos viveram no passado, mas eles podem certamente procurar explorar a práxis da etnicidade, e como ela se cruza com os sistemas discursivos de diferença representadas nas fontes históricas, em vez de aceitar os últimos como expressões diretas da realidade social (JONES, 2005, p. 40).

A autora reitera a importância dessa relação bilateral apontando a necessidade de ambas as ciências serem vistas fora da ótica hierárquica, onde uma das ciências serviria a outra, mas sim como um diálogo através da interdisciplinaridade que visa obter informações sobre o objeto de estudo através de discussões metodológicas, sendo Arqueologia e História ciências autônomas.

## 2.9 O Museu Arqueológico e Etnológico de Córdoba: 150 anos de História

Para tratarmos deste assunto, foi consultado o artigo *Una Historia com futuro: proyecto de ampliación y reforma del Museo Arqueológico y Etnológico de Córdoba*, de autoria de Maria Dolores Baena Alcántara. Segundo a autora, este museu pode ser considerado um dos mais completos da Espanha em função da grande variedade de períodos representados em cultura material desde a Pré História até a Idade Média, não sendo, portanto, caracterizada como uma instituição com os olhos voltados apenas para um período. A riqueza de resquícios arqueológicos no subsolo cordobês também é um dos pontos evidenciados no que diz respeito ao crescimento contínuo das coleções, o que daria um caráter *vivo* ao museu, fugindo do “estático” e da imagem de estabilidade rígida que por vezes é construída sobre museus (BAENA ALCÁNTARA, 2004, p. 45).

A trajetória desta instituição é iniciada em 20 de março de 1868 quando foi fundado, via *Real Orden*, o então *Museo Arqueológico Provincial de Córdoba*, acompanhando os passos do *Museo Arqueológico Nacional*, inaugurado no mesmo contexto. As peças abrigadas

neste período foram reunidas pela Comissão Provincial de Monumentos durante mais de duas décadas, desde 1844 (BAENA ALCÁNTARA, 2004, p. 44). Neste momento, a coleção de Arqueologia estava exposta junto à exposição das Belas Artes, a qual leva o mesmo nome do museu localizado no antigo Hospital da Caridade. Em 1920, a coleção migrou para uma sede própria, situada na *Plaza de San Juan*, onde ficou por pouco tempo até mudar-se para uma casa de origem mudéjar (BAENA ALCÁNTARA, 2004, p. 45).

Em 1942, o museu por fim foi estabelecido na sua sede que perdura até os dias de hoje: o *Palacio renacentista de los Páez de Castillejo*. Ao longo dessa década e da seguinte, o museu passou por modificações com a finalidade de adaptar o prédio às suas funções, acompanhado pelo arquiteto Félix Hernandez. A nova sede foi oficialmente inaugurada em 1965, por mais que já estivesse aberto ao público desde 1962 (BAENA ALCÁNTARA, 2004, p. 46). Quase um século depois da fundação, as coleções expostas e o prédio foram declarados Monumento Histórico e Artístico através do decreto nº474 datado de 1º de março (1962), sendo caracterizado como uma instituição de peso histórico (BAENA ALCÁNTARA, 2004, p. 44).

Nesta conjuntura, o local contava com uma área de 2.000 m<sup>2</sup>, onde Baena Alcántara (2004, p. 46) destaca que havia ocorrido inclusive a construção da biblioteca e de escritórios. Porém, o espaço ainda não era suficiente, visto que o museu carecia de lugares destinados, por exemplo, para melhor armazenamento das peças da instituição bem como para poder oferecer ao público mais qualidade em sua acomodação. Dessa maneira, na década de 1970, a possibilidade de ampliação dos espaços concernentes à instituição passa a ser pensada, indo de encontro às necessidades sentidas no estabelecimento da instituição. A ampliação do espaço é uma questão histórica, causada, sobretudo, pelo constante crescimento da coleção abrigada e da importância que a instituição passa a adquirir.

Para tornar essa manobra possível, foi necessária a compra de casas que circundavam o museu para que elas pudessem ser demolidas e abrir caminho para a ampliação da instituição. As demolições ocorreram em 1981, gerando como resultado mais espaço para ser utilizado: 900 m<sup>2</sup>. É importante enfatizar que a ampliação foi feita sobre parte do espaço onde antes estavam as casas, tendo sido respeitado os achados arqueológicos encontrados ao longo de toda a operação (BAENA ALCÁNTARA, 2004, p. 46).

Na década seguinte, em 1980, há documentações (algumas plantas baixas e altas que permanecem no arquivo do museu) acerca de uma nova proposta de ampliação de autoria do *Ministerio de Educación y Ciencia* a pedido do arquiteto Rafael Manzano, que pretendia criar novas salas de exposição permanentes. Entretanto, não há documentação que possa responder

o porquê esse projeto não foi executado. Em 1986, são iniciadas as primeiras escavações arqueológicas no perímetro que visavam documentar a sequência estratigráfica da região analisada e promover uma avaliação dos restos arqueológicos encontrados. As escavações continuaram ao longo da década de 90 e início dos anos 2000 sendo que o primeiro projeto museológico foi redigido em 1992. A autora pontua que o sítio arqueológico preservado nas dependências do museu e a localização da instituição em um palácio de valor histórico são vertentes que completam a complexidade cultural deste lugar (BAENA ALCÁNTARA, 2004, p. 46-47).

O programa museológico elaborado em 1997 pôs em marcha o Projeto de Ampliação e Reforma do Museu. Neste documento, o assunto central ao qual seus autores se debruçaram foi adequar a realidade do museu, desde a infraestrutura (construir um edifício de ampliação anexo ao palácio, auditórios, salas de exposição temporárias, área de exposição permanente, laboratórios, arquivo, escritórios, sala de pesquisadores), serviços prestados ao público até a conservação e restauração dos achados arqueológicos.

Neste museu, é expresso que o público é a razão de ser da instituição, sendo esse o princípio teórico fundamental que rege o museu. Baena Alcántara (2004, p. 47) atribui o protagonismo do público nos âmbitos culturais dada a transformação do modelo sociocultural de finais do século XX. Para a autora, a ideia de que o patrimônio cultural é um bem da humanidade e a ela serve está cada vez mais justaposto à sociedade, que por sua vez, reivindica a melhora da qualidade nos serviços oferecidos e na difusão de conhecimentos dentro ainda dos parâmetros do entretenimento. Em função desse ponto crucial, o museu não foi mantido fechado durante as suas reformas.

Em 1998 houve o Concurso Nacional de Ideias para a “*Redacción de Proyecto de obras de renovación y ampliación del Museo Arqueológico de Córdoba*”, convocado pelo Ministério da Cultura no que tange à ampliação do museu. O projeto vencedor foi de autoria da empresa IDOM, pensado pelos arquitetos Pau Soler Serratosa, Joaquín Lizasoain Urcola e Jesús M<sup>a</sup> Susperregui Virto, cuja principal característica era a ideia de que o museu deveria agir dentro da concepção de ser conjunto, levando em consideração a articulação entre os espaços existentes na instituição. Este projeto ainda segue em vigor no museu, mesmo que com algumas intervenções feitas no plano original (BAENA ALCÁNTARA, 2004, p. 48).

Atualmente, o museu é gerenciado pela *Junta de Andalucía*. Em 1994, a instituição passou a ser chamada *Museo Arqueológico y Etnológico de Córdoba*, não mais *Museo Arqueológico*, em decorrência de uma reorganização de museus de titularidade estatal anexos

ao *Ministério da Cultura* e situados na Comunidade Autónoma de Andaluzia (Ordem do Ministério de Cultura datada de 18 de Maio) (BAENA ALCÁNTARA, 2004, p. 44).

## 2.10 Perenidade do período romano: breve abordagem sobre alguns dos vestígios preservados em Córdoba

O período em que Roma serviu como reflexo para a materialização de Córdoba tendo sido planejada e desenvolvida à luz de governos de imperadores romanos foi tão marcante e relevante para a história da cidade que muito é preservado até a atualidade. Além dos vestígios arqueológicos, nota-se também parte da arquitetura que permanece em pé, além da abundância de cultura material remetentes à antiguidade romana. Neste ponto, falaremos resumidamente de quatro construções romanas: Ponte Romana (século I d.C), Templo Romano (século I d.C), Ponte Romana sobre o riacho Pedroche (século I d.C) e o Palácio de Cercadillas (século III d.C).

Segundo a *Guía de Arquitectura de Córdoba* (2003, p. 257), a Ponte Romana sobre o Guadalquivir, um dos pontos turísticos e cartões postais de Córdoba, é datado do século I e foi erigida pelos romanos com a finalidade de lapidar a logística da posição estratégica da cidade. Consta que a ponte foi depredada anteriormente à conquista árabe, e por essa razão, passou por reformas entre os séculos VIII e XIII, sendo reformulada no século XX. No centro da ponte, há uma estátua representando São Rafael cuja obra data de 1651, de autoria de Barnabé Gomez del Río.

Ferrer Albelda (2003, p. 396), aponta que a Ponte Romana sobre Pedroches é um dos monumentos mais desconhecidos de Córdoba, e que, apesar da boa conservação de sua estrutura, não há muitas pesquisas tendo-a como objeto central, uma vez que sempre tenha sido estudada à margem de pontes e vias romanas, genericamente. Essas pesquisas normalmente estão centradas na relação desta com a Via Augusta e tecem hipóteses sobre a cronologia de sua edificação. A ponte é atribuída à época augusta e é apontado que haveria existido intervenção islâmica do período califal, bem como posteriormente entre os séculos XVIII e XIX, resultando em reformas em sua estrutura. Inclusive, Ferrer Albelda destaca que há documentações no Arquivo Municipal de Córdoba sobre dois grandes reparos feitos no século XIX, sendo um deles em 1846 e o outro em 1871. A ponte tem por características físicas três arcos semicirculares e ser construída com pedra local, além de ter o formato de zigue-zague. O aqueduto *Aqua Nova Domitiana Augusta* também passaria nas proximidades do monumento (FERRER ALBELDA, 2003, p. 408-409).

Na *Guía de Arquitectura de Córdoba* (2003, p. 194), é apontado que o templo romano tem por data de construção o século I d.C, durante a dinastia Flávia, e apresenta colunas preservadas. Monterroso Checa (2012, p. 86) afirma que há consenso entre estudiosos sobre a função de culto do templo, sendo um centro monumental dedicado ao culto imperial em devoção à *la Domus Imperatoria*. O autor segue afirmando que o templo, em sentido monumental e cívico é evidentemente um edifício colonial e urbano (MONTERROSO CHECA, 2012, p. 87). O monumento foi escavado na década de 50 do século XX por Félix Hernández e Antonio García Bellido.

A *Guía de Arquitectura de Córdoba* (2003, p. 235) afirma que o palácio de Cercadillas foi descoberto durante as obras da nova estação ferroviária em 1991. Nesse período, iniciou-se o processo de recuperação de seus vestígios arqueológicos pelo arqueólogo Rafael Hidalgo, que se tratava de uma galeria abobadada em semicírculo de 150m de longitude.

Segundo Monterroso Checa (2011, p. 169), este se trata de um dos monumentos mais escavados e estudados da cidade. Uma das hipóteses centrais é a formulada por Rafael Hidalgo, Angel Ventura (*Sobre la cronología e interpretación del palacio de Cercadilla en Corduba* - 1994) e E.W Haley (*A palace of Maximianus Herculus at Corduba?* - 1994), onde o palácio seria considerado como uma posse do imperador Maximiano Herculéio. Essa teoria, todavia, foi questionada pelos estudiosos Pedro Marfil (*Córdoba de Teodosio a Abd al-Rahmán II* – 2000) e Javier Arce (*Emperadores, palacios y villae (a propósito de la villa romana de Cercadilla)* – 1997). Atualmente é aceito que Cercadilla seria um pretório construído no período de Constantino, por ordem direta do imperador.

Além dos monumentos, podem ser apresentadas também algumas das peças arqueológicas preservadas no *Museo Arqueológico y Etnológico de Córdoba*. Como já mencionado, o museu cordobês possui peças em exposição referentes a diferentes temporalidades, havendo inclusive exposições *online* disponíveis no site da instituição. Dessa maneira, pode ser consultada gratuitamente e com bastante facilidade a coleção “*Colonia Patricia Corduba*”, acentuando a acessibilidade do site e dos acervos preservados, que resulta na democratização do acesso a tais itens de importância histórica tão relevante.

A exposição, organizada pelo próprio museu e pela *Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía*, sob a curadoria de Francisca López Garrido, contém 31 fotos<sup>21</sup> de autoria de Dario Muñoz de peças que levam consigo breves e informativos textos escritos em parceria

---

<sup>21</sup>Em verdade existem 32 fotos na exposição, entretanto a imagem da escultura de um torço masculino se repete duas vezes.

entre a curadora e Francisco J. Morales Salcedo<sup>22</sup>. Abaixo, segue uma tabela que descreve os tipos de representações encontrados na exposição bem como a quantidade de peças de cada um desses grupos.

Tabela 1 – Descrição sobre o acervo *online* disponibilizado pelo site do Museu Arqueológico e Etnológico de Córdoba – 2020:

<b>CARACTERÍSTICAS DAS REPRESENTAÇÕES NAS PEÇAS</b>	<b>QUANTIDADE DE PEÇAS DISPONÍVEIS</b>
Torço de corpo masculino	1
Mulheres, homens e criança romanos	5
Imperadores e integrantes de suas famílias, magistrados e deuses	6
Figura masculina de toga	1
Vestígios arquitetônicos: capitéis, ornamentos, conjunto de peças de calcário micrítico (constituído essencialmente por calcita)	13
Placa/ pedestal com inscrições	2
Objetos (ânforas e letreiro de bronze)	3

Fonte: Coleção “*Colonia Patricia Corduba*” pertencente ao *Museo Arqueológico y Etnológico de Corduba*, exposição online. Disponível em: <https://artsandculture.google.com/exhibit/colonia-patricia-corduba/pgKiWgWQynhaIQ>. Acesso em: 10 jan. 2020.

Os textos que acompanham as imagens estão em inglês e têm a função de introduzir ao público informações da peça e do período histórico ao qual ela está concatenada, portanto, a seguir, a descrição das obras do acervo terá como fonte os textos exibidos junto às imagens. Percebe-se que nessa coleção<sup>23</sup>, os vestígios arquitetônicos sobressaem em quantidade em relação aos demais tipos de peças.

<sup>22</sup>Disponível em: <https://artsandculture.google.com/exhibit/colonia-patricia-corduba/pgKiWgWQynhaIQ>. Acesso em 06/01/2020

<sup>23</sup>Existem outras coleções disponíveis no site. A coleção em voga foi escolhida em função do tema proposto que casa com os intuítos do presente capítulo. Todavia, há de mencionar que outros títulos de coleções são: *Home and Private Life, Religious beliefs, Corduba and Qurtuba Before Córdoba, Funerary Rituals, Leisure and Performance*, onde apesar de que também haja presença de cultura material romana, contemplam do mesmo modo outras vertentes temáticas e/ou temporalidades de Córdoba.

Entre os vestígios de obras arquitetônicas do período há diferentes tipos de capitel, como são chamadas as extremidades superiores das colunas, sendo um deles jônico e dois coríntios, além de cornijas e frisos. A característica predominante nesses itens é a presença do projeto de embelezamento e monumentalização da cidade dentro do princípio de propaganda imperial. Em um dos frisos há uma guirlanda de folhas e frutas, que são entendidas como símbolo de fertilidade e felicidade, reproduzindo o modelo ideológico de paz e prosperidade do reinado de Augusto. Plantas e animais esculpidos nas peças seriam metáforas para uma nova era dourada, alegorias de prosperidade trazidas pela paz que teriam sido restauradas por Augusto nas vitórias sobre Hispania e Gália. Há também referências a deuses e deusas em algumas peças, como um objeto que se assemelha a um suporte que traz uma representação à deusa alada Victória, a entidade romana equivalente à deusa grega Nike.

Seguindo o mesmo padrão, há um fragmento de relevo onde há pessoas trabalhando na colheita de azeitonas, uma vez que agricultura e mineração fossem os pilares da economia hispânica, marcada fortemente pelo comércio e exportação de gêneros alimentícios como grãos, vinho e azeite. O fragmento de relevo presente na exposição pode ter sido parte de um sarcófago ou monumento funerário. Todavia, essa peça não é o único fragmento funerário presente no acervo, visto que há uma proa de navio que provavelmente seria um ornamento dedicado a um soldado hispano-romano que teria tido conexão com o mar ou com o exército.

Ainda no aspecto de vestígios arqueológicos, há um conjunto que diferentemente dos citados previamente não segue o princípio de ser parte da monumentalização, pelo menos não sob o princípio de ser belo e incumbido de funções suntuosas, mas sim parece ser um objeto útil à população que frequentasse certos espaços, já que se trata possivelmente de um banco formado pela organização de um conjunto de pedras calcárias. Teoriza-se que o banco teria pertencido ao *Forum Novum* ou *Calle Morería*.

O segundo tipo de peça com maior número são as obras dedicadas a imperadores, seus familiares, magistrados e deuses. A única representação direta a um deus é a escultura de Afrodite (uma estátua claramente dedicada a um deles, já que existem referências aos deuses em mais de uma escultura, o que é compreensível se levarmos em consideração a importância dos deuses e deusas para as pessoas deste contexto em vários aspectos, como no caso citado acima da homenagem à deusa Victória). A peça em referência à deusa retrata agachada e nua, provavelmente empregada em um local relacionado à água, como um banho romano ou uma fonte. Tida como uma das obras mais importantes do museu, esta escultura trata-se da única réplica romana desse tipo conhecida na península ibérica.

Há também uma estátua de um republicano romano e obras em homenagem ao imperador Augusto, à sua terceira esposa Lúvia, ao Druso, o filho de Tibério e a Clódio Albino. O texto apresenta a informação de que as primeiras figuras esculpidas do mundo romano serviam a propósitos funerários. O processo de produção baseava-se na utilização de moldes de cera postos no rosto do indivíduo que falecera, como uma máscara mortuária, que por isso entregava um resultado muito realista. As obras posteriores se tornariam mais idealizadas em função da influência da cultura helenística, sobretudo quando os indivíduos destacados eram imperadores e magistrados.

São retratados também homens (entre eles um soldado), mulheres e crianças em esculturas que datam do século I d.C. Em uma escultura da cabeça e um pequeno pedaço do pescoço de uma mulher, os autores do texto se preocuparam em destacar o penteado criado com os cabelos cuidadosamente esculpidos. Os penteados parecem ser indicadores do período em que a obra foi criada, uma vez que podem ser interpretados como reflexos sociais, econômicos e de modificações estéticas. A peça analisada, por exemplo, apresenta um penteado modesto que permitiria atrelar a obra à dinastia Júlio-Cláudia (1-50 d.C), no século I. A complexidade dos penteados ocorre na medida em que o império vai se consolidando. Há também um torço masculino (cuja figura se repete na exposição *online*) que reflete a tradição barroca helenista e uma figura masculina togada que representa um membro ilustre do governo municipal.

A exposição guarda ainda objetos relacionados ao comércio de azeite e vinho, que se trata de ânforas em diferentes modelos, cada uma específica para armazenar um desses produtos tão emblemáticos para a Bética. Integrando o embelezamento da cidade, há também um conjunto de letras de bronze que poderia ter sido parte das inscrições em latim que adornavam o Palácio de Cercadilla. Por fim, existem também um pedestal de uma estátua, datada de 170 d.C-176 d.C e uma provável réplica do altar com inscrições ao procônsul Lucius Flavius Arrianus, onde há tributo à deusa Artemis.

O maior número de tipos de esculturas disponíveis na coleção consultada é de cunho arquitetônico, logo, parece estar alinhada à coleção em si, uma vez que outras esculturas apareçam em menor quantidade. Nas demais coleções disponíveis, é possível explorar outras faces que a cultura material referente à antiguidade romana pode oferecer e que podem ser indicadores sobre como as pessoas viviam nesse contexto, sua relação com o credo (são explorados, por exemplo, períodos politeístas, como os romanos e monoteístas com os árabes). Portanto, parece claro que o objetivo da coleção analisada é o de concatenar peças

ligadas a monumentalização da cidade, a importância das referências a deuses e o ato de exaltar os carros-chefes da economia hispânica do período<sup>24</sup>.

Ademais, José Antonio Garriguet Mata se propôs a analisar três esculturas romanas de mármore pertencentes ao *Museo Arqueológico y Etnológico de Córdoba* vindas de *Espejo* (Córdoba) dentro dos princípios metodológicos da arqueologia, sendo elas a Estátua masculina com vestimenta militar (*thoracata*), a Cabeça masculina velada e a Cabeça masculina barbada e tocada com *pileus/galerus*.



Figura 8- Estátua masculina thoracata.  
Fonte: José A. Garriguet.



Figura 9- Cabeça masculina velada.  
Fonte: Alberto León y José A. Garriguet.

<sup>24</sup> Para promover uma compreensão mais clara das esculturas e demais peças, as fotos da exposição podem ser conferidas no seguinte link: <https://artsandculture.google.com/exhibit/colonia-patricia-corduba/pgKiWgWQynhaIQ>. Acesso em 08 nov. 2019.



Figura 10- Cabeça masculina barbada com *pileus/galerus*.  
 Fonte: José A. Garriguet y Alberto León

A Estátua masculina com vestimenta militar (*thoracata*), apesar de seu grave estado de erosão que comprometeu o mantimento dos ornamentos na peça, se trata de uma estátua masculina vestida com uma túnica e um tipo de peitoral bem como um manto militar, o *paludamentum*, com somente a parte inferior do corpo conservado e, reiterando, em um estado de conservação que dificulta o estudo da estátua. A presente obra, segundo Samuel de los Santos Gener, foi encontrada no século passado próxima a um pedestal com inscrições dedicadas a Septímio Severo, logo, foi identificada como uma representação do imperador, embora atualmente essa teoria não possa se sustentar (GARRIGUET MATA, 2014-2015, p. 72). Dessa forma, a investigação da identidade de a quem essa estátua se refere é praticamente impossível de ser resolvida, tendo a ausência da parte superior, sobretudo a cabeça, e a má conservação como fatores que em muito dificultam a compreensão dessa peça (GARRIGUET MATA, 2014-2015, p. 76).

A Cabeça masculina velada, procedente da colônia *Claritas Iulia*, também apresenta um estado de conservação crítico que dificulta seu estudo, visto que a figura perdeu muito das feições e dos cabelos (GARRIGUET MATA, 2014-2015, p.78). Contudo, é possível afirmar que se trata de uma cabeça esculpida em tamanho maior que o natural em mármore branco e coberta por um véu que lhe cai praticamente liso. Presume-se que esta estátua togada se relacionou com a esfera religiosa (GARRIGUET MATA, 2014-2015, p. 77). O momento da descoberta desta peça e de sua inserção no museu é confuso já que há diferentes informações

registradas por Santos Gener que são conflituosas (GARRIGUET MATA, 2014-2015, p. 77-78).

A terceira e última peça analisada por Garriguet Mata, a Cabeça masculina barbada e tocada com *pileus/galerus*, trata-se de uma figura masculina que, assim como as outras duas peças, também está em um nível alto de erosão e, além disso, parece ter sido mutilada anteriormente, com claros sinais de danos propositais resultando em fraturas, tendo perdido quase toda a parte dianteira de modo que somente a parte direita e a posterior do rosto estejam em um melhor estado de conservação. Essa parte conservada revela que a escultura feita em mármore indica um homem usando um tipo de adorno na cabeça identificado pelo autor como um *pileus* ou *galerus*, classificado como uma variação do primeiro. Sendo assim, apesar do nível de conservação da estátua, o estudioso esteve diante de uma característica reveladora e que muito auxiliou a investigação, uma vez que o *pileus/galerus* passou a ser um indicador sobre quem poderia se tratar tal obra bem como a idade madura deduzida (GARRIGUET MATA, 2014-2015, p. 77).

Isso posto, passou-se a teorizar quais pessoas fariam parte do grupo de possíveis usuários desse adorno, que usassem barba e apresentassem idade madura. As possibilidades dentro desse nicho, no entanto, são bem amplas, podendo abranger tanto seres ideais como seres reais. As primeiras hipóteses encontram como possíveis portadores da identidade desse indivíduo os seres mitológicos Vulcano e Odisseu-Ulisses (GARRIGUET MATA, 2014-2015, p. 83).

Já o grupo de possíveis candidatos reais é constituído fundamentalmente por sacerdotes em função principalmente ao *pileus/galerus* se forem pensados em integrantes da alta sociedade romana. Se forem pensados outros indivíduos oriundos de outras camadas da sociedade, as possibilidades se abrem a outros candidatos, como escravos libertos onde o *pileus* era símbolo de liberdade, bem como camponeses, artesãos, marinheiros e pescadores. A grande questão nessa peça é que, a exemplo das outras, a identidade do indivíduo que a inspirou segue como uma grande incógnita, aberto, portanto, a formulações hipotéticas a fim de tentar compreender de quem falam essas esculturas expostas no *Museo Arqueológico y Etnológico de Córdoba* (GARRIGUET MATA, 2014-2015, p. 83). A peça passou a fazer parte do acervo do museu na década de 1920 através da doação de Emilio Pérez Alcázar e não há grandes informações sobre as condições em que foi encontrada, apenas que viria, assim como as demais peças citadas, de Espejo (GARRIGUET MATA, 2014-2015, p. 77).

Foram destacadas algumas peças de exposições sobre cultura material romana e monumentos visando mostrar a importância do período em que Córdoba viveu à luz dos

romanos, como um grande reflexo de Roma de modo que vestígios resistam aos séculos e se mantenham vivos até nossos dias, memórias físicas para que não sejam esquecidos os dias de grandiosidade arquitetônica e monumental latentes na cidade.

## 2.11 Considerações finais

No início do texto, o foco esteve na apresentação do Guadalquivir como elemento crucial para o desenvolvimento de Córdoba ainda enquanto assentamento turdetano, e posteriormente, na Córdoba Romana, sendo consagrado como um dos grandes rios peninsulares.

Em um segundo momento foi buscado expressar uma breve síntese sobre o processo cordobês de monumentalização, no qual foi tecida uma linha tênue entre Roma e Córdoba, onde através de um projeto com viés político, buscou-se que Córdoba fosse um espelho arquitetônico de Roma, bem como a identidade que foi sendo construída e expressa de maneira física na nova configuração da cidade. Para isso, intentou-se reforçar a História e a Arqueologia de maneira interdisciplinar para tentar compreender esse passado, uma vez que esse ponto seja unanimidade em todos os autores utilizados para a elaboração desse texto, reiterando a necessidade da análise minuciosa de fontes, em suas mais variadas naturezas, onde elas podem complementar-se ou contradizer-se, contribuindo para o fomento do exercício da produção histórica.

### 3 PATRIMÔNIO: CONCEITO E PLURALIDADE

O patrimônio é uma temática incluída em toda esta dissertação. No primeiro capítulo, o patrimônio esteve presente no que diz respeito aos vestígios arqueológicos acerca do período romano, e enquanto cultura material ajuda a permitir ao pesquisador conhecer este passado. Além disso, o patrimônio arquitetônico aparece dentro dos parâmetros da monumentalização de Córdoba para que seguisse o modelo urbano de Roma, sintetizando todas as outras formas de reflexão comuns a esse período, fortalecendo e celebrando a formação de laços identitários da elite turdetana com a grande Roma. No terceiro capítulo, que tratará da análise das fontes escolhidas para a realização desta pesquisa, o centro Histórico de Córdoba – sobretudo a Mesquita – que são Patrimônios da Humanidade, este tema é o cerne da documentação escolhida. Por fim, no quarto capítulo, há a presença da Educação Patrimonial, metodologia onde se educa para a compreensão, preservação e difusão dos diferentes patrimônios incluída no Objeto de Aprendizagem (uma das vertentes necessárias desta dissertação), onde este conteúdo é abordado obedecendo às diretrizes educacionais específicas.

Portanto, o patrimônio é um elemento necessário a esta dissertação, e em função disto, pretendemos fazer uma breve apresentação sobre as diferentes interpretações do patrimônio em diversas línguas, tendo como ponto de congruência a *lembrança*, e situar o assunto durante a antiguidade romana, a revolução francesa e a contemporaneidade. Neste caminho a formação de identidades e as memórias não estão alhures ao patrimônio, na verdade estes pontos são fundamentais e se convergem, dialogando o tempo todo.

#### 3.1 Contextualização histórica do patrimônio

O conceito de patrimônio está cada vez mais presente em nossa sociedade. Essa palavra, é verdade, possui conotações diferentes.

Certa vez em sala de aula, perguntei a uma turma com crianças de dez a onze anos o que vinha a cabeça deles quando ouviam a palavra “patrimônio”, ao que uma garotinha respondeu: “patrimônio é casa velha, professora”. Velharia. Esse é um adjetivo bem comum, não sendo raro que monumentos tombados sejam vistos como inadequados, verdadeira antítese ao progresso. Não tardou a um menino dizer: “a capoeira é patrimônio não é, professora? É porque ela é importante”. Se pensarmos na fala desse aluno, foi ressaltada outra perspectiva da palavra, puxando para o sentido de uma herança cultural que representa

importância, devendo ser também um patrimônio. Para este aluno, então, coisas importantes devem se tornar patrimônios.

Alguns provavelmente assimilariam o termo no sentido de propriedade, aos patrimônios a serem declarados nos impostos, aos bens físicos e de valor monetário pertencentes a uma pessoa ou empresa. Se o termo “propriedade” for deslocado para a noção de “propriedade cultural” onde um aspecto da cultura se tornaria um tipo de posse pertencente a algum grupo, Carvalho e Funari ressaltam que para tanto há uma noção mais econômica e jurídica do patrimônio encontrada nas línguas românicas, que acarreta em uma ligação “menos pessoal entre o monumento e a sociedade”, o que levaria a ser considerada uma propriedade (CARVALHO; FUNARI, 2010, p. 9).

De acordo com Carvalho e Funari (2010, p. 9), a escolha dos patrimônios dentro da concepção teórica pós-moderna do termo é uma seleção de ordem política, atendendo a determinados projetos de identidade. Os autores afirmam que esta leitura do assunto está firmada na própria historicidade do conceito e apresentam a etimologia desta palavra em alguns idiomas.

Começando pelas línguas românicas, o termo deriva da palavra *patrimonium* em latim no sentido de “propriedade herdada do pai ou dos antepassados, uma herança”. Já em alemão, a palavra *Denkmalpflege* é empregada e traz o sentido de “cuidado dos monumentos, daquilo que nos faz pensar”. Por outro lado, em inglês adotou-se o termo *heritage*, no sentido de herança, “aquilo que foi ou pode ser herdado” e posteriormente passou a ser entendido como referência aos monumentos herdados em gerações anteriores após ter passado por um processo de generalização.

Apesar da riqueza na semântica apresentada em todas as expressões, a lembrança é uma constante: “*moneo* (em latim, ‘levar a pensar’, presente tanto em *patrimonium* como em *monumentum*), *Denkmal* (em alemão, *denken* significa ‘pensar’) e aos antepassados, implícitos na ‘herança’” (CARVALHO; FUNARI, 2010, p. 9).

Uma visão pertinente é oferecida por Sant’Anna (2003) quando a autora aponta o Japão como representante do mundo “oriental” em relação ao Patrimônio, onde os objetos não seriam portadores das tradições culturais, mas sim do conhecimento.

Nesses países, em suma, mais relevante do que conservar um objeto como testemunho de um processo histórico e cultural do passado, é preservar e transmitir o saber que o produz, permitindo a vivência da tradição no presente (SANT’ANNA, 2003, p. 49).

A autora continua discorrendo sobre o assunto, afirmando que o conhecimento está no indivíduo que o preserva e deve transmitir tais tradições. Ainda citando o Japão, Sant'Anna (2003) escreve que, nos anos 50, o país instituiu sua primeira legislação de preservação do patrimônio cultural, e que os *patrimônios* a serem preservados seriam as pessoas que transmitissem saberes ligados às artes plásticas, cênicas, ritualísticas, etc. Essa “manutenção” seria feita através do incentivo a esses grupos (SANT'ANNA, 2003). Percebe-se, neste trecho, a preocupação da autora em evidenciar quão diversas são as percepções do patrimônio e preservação entre o “Oriente” e o “Ocidente”, enfatizando a riqueza contida nas percepções de o que é patrimônio.

Os debates sobre esse tema têm circundado vários espaços pertencentes a diversos grupos sociais, podendo as Universidades ser citadas como exemplos talvez hegemônicos. Timidamente, a difusão do patrimônio tem adentrado os bancos escolares por meio dos projetos de educação patrimonial e de sua inserção nos currículos escolares em diversas disciplinas. Essa temática aparece também na televisão, sobretudo em programas que se alinham com divulgação turística de regiões apresentando suas riquezas culturais, que funcionam como chamarizes de turistas interessados em conhecer esses bens, o que aparentemente além de difundir a narrativa da importância do patrimônio e de sua preservação, atrai investimento na economia local.

Convergindo com esta abordagem sobre o Japão, Gonçalves (2003, p. 22) chama a atenção para o fato de que a noção do patrimônio é milenar e que supera a visão de patrimônio relacionado somente ao continente europeu, estando presente em outras culturas. Por essa razão, Gonçalves define o patrimônio como uma “categoria de pensamento extremamente importante para a vida social e mental de qualquer coletividade humana”. O autor aponta ainda que o patrimônio, tal como é compreendido atualmente, nem sempre conheceu fronteiras tão delimitadas (GONÇALVES, 2013, p. 23).

Apesar das diversas concepções sobre este assunto, o conceito patrimônio reporta-se a uma temporalidade distante dos nossos tempos, mais especificamente, à Antiguidade romana. Este termo, conforme apresentado acima nas diversidades etimológicas, é inscrito sob uma palavra específica do vocábulo dos antigos: *patrimonium* (FUNARI; PELEGRINI, 2006). A palavra de origem latina estava ligada à figura do pai dentro da família; porém, a perspectiva de “pai” neste período difere do significado que é habitual na atualidade, já que este exercia uma postura jurídica dentro dos núcleos familiares e era detentor do poder sobre a vida de toda a família.

Segundo Funari (2013), a família era dividida em três grupos: os *animais falantes*, que correspondem à mulher, filhos e escravos; os *animais mudos ou semifalantes*, representados por animais como a vaca e o cachorro; e o terceiro grupo, as *coisas*, tidas como todos os objetos, terras e a casa. Todos esses elementos eram tidos como patrimônio do pai de família, o *pater familias*. Tece-se então, o vínculo empregado entre o domínio de um indivíduo sobre seus, por assim dizer, pertences.

A posterioridade, porém, resguardava uma temporalidade em que o Patrimônio faria parte de uma sofisticada gama de aparatos relacionados aos Estados nacionais, e estes seriam cruciais por integrarem políticas benéficas à construção desses jovens nacionalismos, se tratando de monumentos emblemáticos que auxiliariam na escrita de um novo panorama evocando memórias selecionadas para atender as demandas reivindicadas nesse contexto.

No século XVIII, a Revolução Francesa modificou as estruturas do país em todas as esferas, tornando-se um marco para a França, uma maciça influência para o mundo, e passou a ocupar uma posição determinante também na História. A formação dos Estados Nacionais necessitou de uma série de aparatos para ser firmada visando à unificação de um Estado, sendo um desses mecanismos o invento da língua comum e o estabelecimento da ideia de cultura. Junto a este pensamento, vem outro fator preponderante para uma nação uníssona: a *criação* de um passado.

Os objetivos dessa dita “criação do passado”, são uma manobra recorrente em diferentes períodos e contextos. Seguindo no recorte da Revolução Francesa, essa criação do passado foi necessária para a edificação da noção de o que é ser francês, exaltando o jovem nacionalismo nos indivíduos que pertenciam à França. Um desses aparatos foi o uso do museu enquanto portador da História e espaço pedagógico. Essa é uma perspectiva muito relevante para o patrimônio e sua relação carregada de caráter político nas decisões de o que deve ser lembrado e o que deve ser esquecido. O ato de querer lembrar e ressaltar aspectos do passado tem a função de estabelecer qual França deverá perdurar no futuro, selecionada de acordo com sua excepcionalidade.<sup>25</sup>

É durante a Revolução Francesa, no século XVIII, que o conceito moderno de Patrimônio foi elaborado, pois neste período houve a necessidade de criar novos símbolos nacionais e elementos construtores da cidadania francesa. Dessa forma, os líderes da Revolução buscavam desvincular a memória do povo francês da família real em virtude da reação existente nos ideais iluministas que inflamaram esse movimento e, em contrapartida,

---

<sup>25</sup> Os usos políticos feitos do passado é um tópico crucial para que se compreenda tal processo e está presente no próximo capítulo. Por esse motivo, não foi devidamente enfatizado neste trecho.

criar novos signos que evocassem o sentimento de pertencimento e a conseqüente formação identitária. Assim, a Bastilha tornou-se símbolo emblemático da nova era francesa acompanhada de um novo hino nacional, a Marselhesa (CARVALHO; FUNARI, 2010, p. 10).

Dentro deste parâmetro, pode-se pensar o regime de historicidade, termo utilizado por François Hartog (2013). O regime de historicidade é uma categoria analítica que age como forma de auxiliar a compreender o tempo, refletindo as relações entre passado, presente e futuro. Através dessa “ferramenta de análise”, é viabilizada a forma como uma sociedade se relaciona com o tempo.

Partindo deste princípio, a Revolução Francesa lida com dois tipos de regime de historicidade, onde há um conflito entre um regime de historicidade passadista e um futurista, que coexistem nesta narrativa: por um lado, conjura-se o passado greco-romano, mas por outro buscava-se um rompimento com o passado, visando edificar uma nova sociedade onde o futuro também era idealizado, abraçando uma perspectiva de progresso. Dessa forma não é mais o passado que esclareceria o presente, aos moldes da História Mestra da Vida, mas sim o presente esclareceria o passado. Logo, a ideia de aprender com a História permaneceria. Basta olhar para a evocação a apropriação de características do passado grego e romano nesses discursos entendidos como progressistas, porém, o fluxo foi alterado.

Em meio aos turbulentos conflitos da Revolução, foi fundada uma comissão destinada a preservar todos os considerados monumentos nacionais. Neste sentido, Hartog afirma que o tempo presente se reconhecia endividado com as artes, as ciências e a filosofia. Esse sentimento de dever a aspectos do passado proporcionou a emergência de inventariar e conservar certos objetos. É destacado que estes traziam consigo testemunhas que teriam o potencial de instruir as pessoas através da rememoração do passado que serviria como modelo para a construção da sociedade visada como ideal neste contexto (HARTOG, 2013, p. 224).

Porém, mesmo com a pretensão de salvar os monumentos com o intuito de criar uma representatividade para a França, a legislação responsável pelo patrimônio nacional francês só viria a formular a primeira lei em 1887, sendo complementada pela legislação de 1906. Um apontamento necessário é o de que, em muitos aspectos, os bens selecionados como monumento do Estado francês, terminavam por lesar esses bens como propriedade privada (FUNARI; PELEGRINI, 2006), já que, a partir do momento em que fossem tombados, pertenceriam ao Estado.

Seguindo essas instruções, foram surgindo museus relevantes para cumprir o papel que lhes havia sido outorgado como um espaço para educar para a identidade, cuja importância foi

postergada para os nossos dias. São exemplos desses museus o Britânico (Londres-Inglaterra) e o Louvre (Paris-França) (FUNARI; PELEGRINI, 2008).

O meio ambiente e a cultura foram, muitas vezes, valorizados por seu caráter único e excepcional. Com o despertar para a importância da diversidade, já não fazia sentido valorizar apenas, e de forma isolada, o mais belo, o mais precioso ou o mais raro. Ao contrário, a noção de preservação passava a incorporar um conjunto de bens que se repetem, que são, em certo sentido, comuns, mas sem os quais não poderia existir o excepcional (FUNARI; PELEGRINI, 2006, p. 24)

Na citação acima, Pelegrini e Funari (2006) discorrem sobre como os patrimônios eram escolhidos, com base em sua excepcionalidade. Neste cenário, excepcional significa uma parte da cultura e ou história que se buscava exaltar; o excepcional estava de acordo com os desígnios das elites, sendo assim, uma escolha política e direcionada a conquistar seus objetivos referentes ao tipo de imagem que seria eternizada nos monumentos e demais artefatos e marcos, a fim de reiterar os alicerces de quão forte e vencedora a nação era.

Durante o século XIX, há formação política do patrimônio por meio da cunhagem de instrumentos e orientações no âmbito jurídico, onde memória e patrimônio tomaram lugar no espaço público e nas pesquisas (HARTOG, 2013, p. 231-232). Se durante a Revolução Francesa a antiguidade greco-romana era buscada e idealizada, posteriormente houve a valorização da França oitocentista.

Os autores ainda exemplificam a fala com o caso da formação tardia da Itália como nação, mencionando os mecanismos utilizados para que essa “criação” fosse possível, enfatizando, inclusive, a língua e a escola como difusoras do jovem e forjado nacionalismo.

Funari e Pelegrini (2006) fortalecem esse argumento na obra *Patrimônio Histórico e Cultural*, citando importantes pensadores modernos como Deleuze e Foucault, cujas obras reiteram a escola como espaço propulsor de aceitação de conceitos sociais, neste caso, a aceitação do nacionalismo em formação. Lilia Schwarcz, citando George Stocking Jr. em seu capítulo integrante da obra *História das Ciências Sociais no Brasil* (1989), ressaltou a escolha dos monumentos excepcionais:

Essas instituições do século XVIII, mais conhecidas como *Cabinet de Curiosité*, eram formadas como o termo parece indicar, mais para expor objetos de admiração pública do olhar – cujo critério era antes e sobretudo estético – do que formulados e pensados enquanto espaços para o ensino e o “rigor da ciência” (SCHWARCZ, 1989, p.21. Grifos da autora)

Outro apontamento feito por Schwarcz revela, ainda, a transição dos bens privados para patrimônio estatal: “O Louvre foi o depositário privilegiado de uma estratégia que visava

retirar “a arte francesa” da exclusiva propriedade da realeza e da aristocracia e expô-la ao interesse e admiração públicas [...] buscando “democratizar” o acesso a tesouros culturais até então inacessíveis (SCHWARCZ, 1989, p.22)”.

A partir do citado “despertar para a importância da diversidade”, críticas passaram a ser tecidas em torno do nacionalismo e o tipo de cultura tido como hegemônicos, que regiam o patrimônio. Essas críticas gradualmente abriram espaço para a valorização de outras culturas, já que o próprio conceito de cultura estava sendo revisto.

Citando Edward Said, Funari e Pelegrini (2008) afirmam que o patrimônio passa, então, a se voltar para outros núcleos que não a Europa, seguindo uma tendência descolonizada e descentralizada (FUNARI; PELEGRINI, 2008).

Neste contexto, passaram a ser revisados e questionados também os requisitos para determinado bem ser considerado patrimônio; nesse aspecto, o patrimônio imaterial também começa a ganhar visibilidade. Na tentativa de descentralização da visão europeia, outros grupos (e não só a elite) passaram a entrar em evidência. Essa mudança acompanha a ampliação do sentido de cultura, que na concepção moderna, há ênfase nas relações sociais e nas simbólicas (GONÇALVES, 2013, p. 24), havendo então a multiplicação de patrimônios.

Ainda nesta obra, é citada a convenção da UNESCO de 1972, tida como a primeira convenção referente ao patrimônio mundial, cultural e natural. Um marco importante remetente a essa convenção, é a noção da pluralidade da cultura; não mais a ligação direta com o “excepcional”, mas sim com todos os grupos e aos seus saberes e fazeres, dentre uma rica gama de diversidades. Sendo assim, os declarados patrimônios da humanidade pertenceriam a todos os povos do mundo. Os mais de 150 países incluídos na convenção acordaram que o patrimônio da humanidade é composto pelo seguinte grupo:

- Monumentos: obras arquitetônicas, esculturas, pinturas, vestígios arqueológicos, inscrições, cavernas;
- Conjuntos: grupos de construções;
- Sítios: obras humanas e naturais de valor histórico, estético, etnológico ou científico;
- Monumentos naturais: formações físicas e biológicas;
- Formações geológicas ou fisiográficas: *habitat* de espécies animais e vegetais ameaçadas de extinção;
- Sítios naturais: áreas de valor científico ou de beleza natural (Cf. FUNARI; PELEGRINI 2008, p. 25)

Anos depois, 1980 foi decretado o ano do patrimônio na França. Neste contexto, “o patrimônio se impôs como a categoria dominante, abrangente, senão devoradora (...) da vida cultural e das políticas públicas” (HARTOG, 2013, p. 193). Esse processo abriu espaço para

que fossem inventariados novos patrimônios e novos usos para os mesmos, onde o próprio fundamento desta categoria de pensamento residiria na transmissão (HARTOG, 2013, p. 193).

De antemão, a preservação patrimonial implica a compreensão da natureza e das visões de mundo das sociedades humanas no presente, no passado e no futuro. É necessário ressaltar ainda a questão da identidade, reiterada a partir do patrimônio, enfatizando a importância da transmissão dos saberes às novas gerações e salientando o valor da preservação dos patrimônios tombados e registrados (FUNARI; PELEGRINI, 2006).

A proteção desses bens está intimamente relacionada com a questão da formação identitária popular por patrimônios tangíveis e intangíveis, que na segunda metade do século XX, passam a ser ressignificados abrindo espaço para outros grupos, que não somente o olhar voltado para o Velho Mundo ou para bens ditos “excepcionais” e, portanto, fora dos grandes ciclos e dos interesses somente das elites. A discussão do patrimônio, portanto, é de grande relevância no que diz respeito ao desenvolvimento sustentável de locais que abriguem patrimônios, reiterando, a partir da compreensão da importância desses lugares, a identidade em um conjunto mais amplo e comum (FUNARI; PELEGRINI, 2008). Em adendo, Hartog (2013) afirma que para além da preservação, é importante também dar sentido a essas práticas.

### 3.2 Patrimônio, memória e identidade

Memória e identidade são princípios importantes, para não dizer norteadores, no que diz respeito à compreensão do patrimônio. De acordo com Hartog, o patrimônio se torna memória da História e assim símbolo de identidade (HARTOG, 2013, p. 195), sendo que em cada período, se evoca determinados tipos de memória para exaltar certas identidades, como vimos acima. Neste prisma, o patrimônio conecta-se com o território e com a memória que agem como “vetores da *identidade*”, classificada por Hartog como a palavra-chave da década de 1980. Dentro deste recorte, Hartog fala em produção de lugares do patrimônio, afirmando esse processo se daria pela escolha da história que viria a se tornar a História (HARTOG, 2013, p. 234).

Ocorre que, dentro da compreensão contemporânea de patrimônio, quando falamos em identidade, trata-se de múltiplas delas, onde se busca a valorização de diferentes culturas e sociedades, podendo o patrimônio ser entendido como um conceito êmico, onde os agentes históricos os interpretam dentro de sua própria realidade e recorte temporal. Essas identidades podem ser inquietas, que correm o risco de ser apagadas por alguma razão, obliteradas e

mesmo reprimidas. Assim, o patrimônio mostra-se como um convite à anamnese coletiva (HARTOG, 2013, p. 195).

Essa relação do patrimônio com identidade revela também a conexão entre esta categoria de pensamento e o tempo. Em referência a Krzysztof Pomian, François Hartog determina os objetos do patrimônio como “semióforos”, classificados como “objetos visíveis investidos de significações”, o que traduziria o tipo de relação que uma sociedade estabelece com o tempo. Neste sentido, o patrimônio tornaria visível certa ordem do tempo onde a dimensão do passado é um fator importante (HARTOG, 2013, p. 197).

Gonçalves (2003, p.27) argumenta que para além da esfera de ser um símbolo, uma representação ou uma forma de comunicação, o patrimônio é também uma forma de ação. Dessa forma, não existiria apenas a função de ser apenas um representante de ideias, valores e para ser contemplado, mas também agiria como um edificador e formador de pessoas. Assim, estreita-se os laços entre o patrimônio e a identidade presente nos grupos que circundam esse patrimônio, alcançando uma vivência significativa com o patrimônio e a construção de laços identitários das pessoas com o bem tombado ou registrado.

### 3.3 Considerações finais

Neste capítulo, foi buscado situar historicamente o patrimônio tendo como referência Pedro Paulo Abreu Funari, Sandra de Cássia Araújo Pelegrini, Aline Viera de Carvalho, Márcia Genésia Sant’Anna e François Hartog, onde foi traçado um panorama que apresentasse as variações semânticas de patrimônio, cujo ponto de ligação entre todas as compreensões ressaltadas é a lembrança.

Se na Antiguidade este conceito estava relacionado à noção de propriedade, o *patrimonium*, outra face existente posteriormente foi a forma como os bens entendidos como patrimônios estavam relacionados com a memória desejada como testemunha do passado. Seja num contexto em que o que se queria ressaltar fossem as coisas excepcionais ou, posteriormente, as coisas “comuns” lidas como tão importantes quanto os patrimônios mais belos e que historicamente receberam mais visibilidade, há a presença de memórias a serem mantidas.

Os patrimônios não são naturais<sup>26</sup>, são *criações* culturais pautadas por viés político, o que faz desta categoria um elemento cuja escolha é muitas vezes arbitrário se levarmos em

---

<sup>26</sup> Neste parágrafo, intencionava-se apresentar que patrimônios são criações, logo, não são categorias que existem naturalmente. No entanto, vale salientar que existem patrimônios naturais, compreendidos como

consideração a memória a que o patrimônio busca evidenciar: de acordo com a narrativa do tempo presente que está em voga, uma face do passado é rememorada. Neste ponto de vista, se algum ponto é destacado, outro acaba sendo obliterado. A reformulação do patrimônio pensado na metade do século passado, onde há uma abrangência sobre os bens e sobre sua natureza, permite proteger patrimônios, inclusive os que correm risco de cair no esquecimento, como é o caso de alguns bens de matriz africana no Brasil, por exemplo.

No capítulo seguinte, a Mesquita de Córdoba será apresentada dentro deste contexto complexo de conflito de memórias e interesses atuais e políticos acoplados a ela, de modo que pensar os patrimônios tanto materiais quanto imateriais é pensar a relação destes com o passado e o presente. O mesmo pensamento pode ser aplicado, por exemplo, se pensarmos a problemática de lugares da memória no Brasil.

Há um episódio neste sentido ocorrido em 2016<sup>27</sup>, quando Jackson Barreto (MDB – Movimento Democrático Brasileiro), governador do estado de Sergipe da época, assinou decretos que poriam em prática a troca de nomes de três escolas estaduais que homenageavam políticos brasileiros que governaram durante a ditadura civil-militar. As escolas que tinham os nomes Presidente Médici, Castelo Branco e Costa e Silva foram renomeadas e passaram a se chamar, respectivamente, Nelson Mandela, Paulo Freire e João Costa. A mudança foi orientada pautada em recomendações da Comissão Nacional da Verdade, um colegiado institucionalizado pela presidente Dilma Rousseff (PT – Partido dos Trabalhadores) em 2011 que tinha por função investigar violações de direitos humanos ocorridas nos anos em que a ditadura vigorou no Brasil. A recomendação era de que homenagens a políticos e torturadores do período ditatorial fossem revogadas.

Assim, há a presença de um embate pela memória a ser reiterada: se no passado as homenagens a tais políticos reverberavam como reforçadores do posicionamento desses indivíduos enquanto sujeitos importantes e modelos a serem seguidos quando os nomes das escolas foram dados, no presente esta imagem foi combatida, pois não representava mais as demandas do governo e da sociedade democrática deste período. Assim, os nomes destes senhores foram substituídos por Nelson Mandela, um dos mais importantes líderes da África do Sul e vencedor do prêmio Nobel da Paz em 1994, conhecido mundialmente por seu combate ao racismo e por sua luta pela democracia e liberdade. Em seguida há Paulo Freire,

---

sítios detentores de formações fisiográficas e geológicas, áreas que constituem o habitat da fauna e da flora ameaçadas. A justificativa para a existência desses patrimônios segue pontos de vista da Ciência, conservação e da beleza natural. Disponível em: <http://uis.unesco.org/en/glossary-term/natural-heritage>. Acesso em 29 dez. 2020.

<sup>27</sup> Disponível em: <http://g1.globo.com/se/sergipe/noticia/2016/01/governador-assina-decreto-que-muda-nome-de-escolas-publicas.html>. Acesso em: 05 out. 2020.

patrono da educação brasileira e um dos educadores mais influentes no mundo, sobretudo na Pedagogia crítica e João Costa, professor de Português que atuou em escolas públicas e privadas de Aracaju (Sergipe) além de ter atuado como professor no Departamento de Letras da Universidade Federal de Sergipe.

Essa modificação – saem os governantes da ditadura e entram líderes pró democracia e professores (vale destacar que Paulo Freire foi perseguido neste contexto) – também é um embate para o vasto e complexo campo da memória, e que, conseqüentemente, se alinha com a identidade cultural em voga tanto no período em que os nomes das escolas foram dados como quando foram trocados.

Quando houve essa mudança recente, a substituição de nomes foi justificada para a população da forma como apresentada acima, buscando que fosse uma troca significativa, não uma substituição pela substituição, evitando a simples sobreposição de memórias e que nada representasse para as pessoas. É prudente ser pensado porque estas escolas receberam os nomes destes sujeitos, quem eles eram, o que fizeram e por qual motivo houve essa troca. Mudam-se os contextos, mudam-se as demandas, as demandas por memórias históricas permanecem.

## 4 ANÁLISE DAS FONTES

Neste capítulo iremos, como sugerido no título, analisar as fontes que foram selecionadas para a realização desta investigação, sendo elas a *Guia de Arquitectura de Córdoba* (2003) e os documentos de inclusão da Mesquita de Córdoba como Patrimônio da Humanidade (1984) e do Centro Histórico de Córdoba (sendo que se trata da extensão do primeiro documento) como Patrimônio da Humanidade (1994), ambos produzidos pelo ICOMOS (*International Council of Monuments and Sites*) e disponibilizados no *site* da UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*).

Os aportes teóricos para a leitura destes documentos são o paradigma indiciário e a estética persuasiva, respectivamente, termos oriundos das obras de Carlo Ginzburg, em *Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e História*, 1989 e de Pedro Paulo Abreu Funari em *Antiguidade Clássica: a História e a Cultura a partir dos documentos*, 2003. Antes disso, no entanto, será feita uma breve exposição acerca de fontes históricas, a relação das leituras destas com memória e identidade, e os usos do passado.

### 4.1 Embasamento dos aportes teóricos da análise das fontes

No capítulo “*Documentos: análise tradicional e hermenêutica contemporânea*”, pertencente à obra “*Antiguidade Clássica: a História e a Cultura a partir dos documentos*”, Funari (2003) apresenta a importância dos documentos para o ofício do historiador, perpassando por questões remetentes à análise documental. É enfatizado o contraponto as visões e métodos daqueles que escreviam a História à luz da historiografia oitocentista dos que hoje se ocupam desse exercício.

No auge do historicismo representado por expoentes como Leopold Von Ranke, entre o século XIX e início do século XX parecia-se ter bem definido qual era o papel da História nesse contexto: uma História das grandes instituições, grandes personagens, dos jogos de poder nos grandes cenários e eventos. De acordo com os moldes rankeanos, em meio ao apogeu do positivismo oitocentista, existia uma ideia fundamentada no que tange às fontes, já que os documentos escritos eram considerados como portadores da verdade indubitável e que falassem por eles mesmos (KOSELLECK, 2006). A ideia que ligava o nascimento da História à invenção da escrita contribuiu para que o documento escrito fosse privilegiado (LE GOFF, 1990, p. 106).

Neste sentido, Funari cita Fustel de Coulanges (1888, p. 29-33), onde nas palavras do mesmo: “a habilidade do historiador consiste em retirar dos documentos o que contém e nada acrescentar” (FUNARI, 2003, p. 14). A primazia do ofício do historiador, portanto, estava em garimpar o documento, e extrair tudo o que eles “dissem”, sem nada acrescentar (LE GOFF, 1990, p. 106-107). Essa citação abre espaço para o debate sobre a “verdade” incutida nos documentos. No mesmo segmento, podemos destacar que Jacques Le Goff (1990, p.34) faz uso do pensamento desenvolvido por Edward H. Carr para estabelecer uma relação sobre a ideia de preservar de maneira privilegiada a História dos grandes homens e cenários com os autores gregos “que atribuíram as suas mais antigas epopeias e as suas primeiras leis a indivíduos hipotéticos”.

Mas, seria mesmo prudente acreditar piamente na fonte documental como única detentora responsável por carregar veracidade sobre os períodos ocorridos? Quais seriam os interesses por trás do discurso exposto? Acerca desses questionamentos, Koselleck (2006) afirma que:

Uma fonte não pode nos dizer nada daquilo que cabe a nós dizer. No entanto, ela nos impede de fazer afirmações que não poderíamos fazer. As fontes têm poder de veto. Elas nos proíbem de arriscar ou admitir interpretações as quais, sob a perspectiva da investigação de fontes, podem ser consideradas simplesmente falsas ou inadmissíveis (...). As fontes nos impedem de cometer erros, mas não nos revelam o que devemos dizer (KOSELLECK, 2006, p. 188).

Essa abordagem só viria a ser repensada posteriormente com novas tendências históricas tecidas ao longo de um complexo e extenso contexto histórico e historiográfico. Fundada em 1929 na França por Lucien Febvre e Marc Bloch, a Escola dos Annales surgia como uma reação ao paradigma tradicional (BURKE, 1992, p.10). Uma crítica contundente feita pelos Annales ao modo de fazer uma História positivista estava justamente na invisibilidade de grupos marginalizados, que não eram passivos de serem estudados por serem sujeitos comuns e não serem produtores de História no sentido tradicional, uma vez que essa ciência estivesse conectada a documentos oficiais.

Nesse viés, os Annales propunham a substituição da História narrativa por uma História problema e aberta à interdisciplinaridade, ampliando assim a noção de objeto e metodologias próprias desse novo tipo de historiografia, fomentando debates que acabaram por expandir as novas abordagens. Nesse sentido, os documentos não falariam mais por si, cabendo aos historiadores a interpretação dos elementos apresentados nas entrelinhas. Os Annales representam um divisor de águas na historiografia em termos de reformulação

metodológica, com uma História feita por problematizações, onde os sujeitos comuns pertencentes a grupos sociais excluídos ganhariam espaço, bem como temas que ainda não haviam sido pensados sob determinadas óticas.

Assim, Marc Bloch (2001, p. 75) infere que o passado “é um dado que nada mais modificará”, no entanto, a forma como o passado é conhecido está em constante progresso, que “se transforma e aperfeiçoa”. Sob esse prisma, Funari afirma que a “História continua sendo o conhecimento por meio de documentos (Carrard 1986, p. 49), mas redefiniram-se os conceitos de História e de documento”, e conseqüentemente, a compreensão desses eventos acompanha tais vicissitudes (FUNARI, 2003, p. 15-16).

Com esse processo de ressignificação, floresce a ideia de que conhecimentos são expressos como um discurso, e, com ela, vem a “importância de sua autoria e de seu público, assim como a forma e conteúdo desse discurso”, intimamente ligado aos interesses do responsável pela produção do documento (FUNARI, 2003, p. 18). Dessa forma, os discursos teriam como núcleo a escolha e forma de apresentação das palavras e ainda a organização e estruturação estética das mesmas (FUNARI, 2003, p.19). Assim, todos os textos, independente de sua natureza ou de quem os produziu deve ser pensado enquanto um discurso, pois, há nestes documentos objetivos incutidos, havendo sempre uma *estética persuasiva*, aporte teórico norteador dessa pesquisa. Funari cita Lozano (1987) para falar do *efeito verdade*, que seria uma característica presente no discurso como atestado de veracidade para as informações que estão sendo apresentadas (FUNARI, 2003, p.20).

O complexo estudo do discurso histórico, portanto, “permite, justamente, estudar qualquer documento como construção complexa, estruturada, com autoria, públicos e objetivos específicos. Essa, talvez, maior aquisição da moderna semiótica para o estudo da História” (FUNARI, 2003, p. 21).

Passemos agora a uma breve apresentação sobre a obra *Mitos, Emblemas e Sinais: Morfologia e História* (1989), mais especificamente o capítulo *Sinais: raízes de um paradigma indiciário*. Neste capítulo, iremos expor o conceito de “paradigma indiciário”, e, para tanto, faz-se necessário compreender a trajetória traçada em relação a este termo por Ginzburg.

No mencionado capítulo, Ginzburg apresenta a figura do estudioso italiano Giovanni Morelli, que desenvolveu um método de análise de obras de arte, tendo reorganizado e catalogado diferentes obras que haviam sido atribuídas a autores incorretos. No Método de Morelli, esta reorganização foi feita com base em análises minuciosas dos detalhes das obras, detalhes esses que muitas vezes passavam despercebidos por outros profissionais responsáveis

por desenvolver tal trabalho. Os indícios enfatizados são os lóbulos das orelhas retratados nas obras, bem como o formato e configuração de suas unhas, mãos e pés, investigados de modo tão pormenorizado que é quase como se estivesse sendo investigado um crime. O Método Morelli passou a entrar em descrédito ao ser considerado uma metodologia positivista e mecânica, ligada a dita arrogância no modo com que Morelli conduzia suas análises. Apesar disso, segundo Ginzburg, muitos de seus críticos permaneceram aplicando seu método analítico (GINZBURG, 1989, p. 144-145).

Este método é entrelaçado com duas outras figuras: Sherlock Homes, personagem de autoria de Arthur Conan Doyle e Sigmund Freud. O famoso detetive londrino residente na *Baker Street* estaria aproximado ao método de Morelli em virtude de que suas descobertas decorressem de investigações de “indícios imperceptíveis pela maioria” (GINZBURG, 1989, p. 145). Já Sigmund Freud considerou a obra de Morelli como “a proposta de um método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores” (GINZBURG, 1989, p. 149).

Dessa forma, Ginzburg apresenta um delineamento entre Morelli – Holmes – Freud. Um possível embasamento para essa “tripla analogia” está na formação de médico presente nas três figuras -no caso do personagem Sherlock Holmes, essa característica é aplicada ao seu criador, Arthur Conan Doyle- tendo como ponto de congruência o modelo da semiótica médica, descrita como “disciplina que permite diagnosticar as doenças inacessíveis à observação direta na base de sintomas superficiais, às vezes irrelevantes aos olhos do leigo”. Ginzburg aponta que, no século XIX (1870-1880) o paradigma indiciário começou a ser erigido nas ciências humanas, baseado na semiótica, sendo que suas raízes eram bem mais antigas que isso (GINZBURG, 1989, p. 150-152).

De acordo com o autor, a raiz do paradigma indiciário é provavelmente venatória, ligada a posição do homem como caçador, e da necessidade de buscar compreender os caminhos por onde suas presas teriam trilhado, reconstruindo esses caminhos com base na observação minuciosa do ambiente através de pistas deixadas pelos animais (GINZBURG, 1989, p. 151).

Acreditamos que os aportes teóricos selecionados e brevemente apresentados acima são relevantes para esta pesquisa, cujas fontes são documentos produzidos por instituições com objetivos bem delineados.

#### 4.2 Breve debate sobre as fontes históricas

Na obra *Apologia da História ou o Ofício do Historiador*, Marc Bloch tece a seguinte definição de fonte histórica:

A diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita. Tudo o que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo o que toca pode e deve informar sobre ele. É curioso constatar o quão imperfeitamente as pessoas alheias a nosso trabalho avaliam a extensão dessas possibilidades (BLOCH, 200, p. 179-80).

Segundo Le Goff, em concordância com Marc Bloch, Lucien Febvre, também responsável pela fundação da Escola dos Annales, reitera que na ausência de documentos escritos, o historiador pode encontrar suas fontes em outras direções, “com tudo o que a engenhosidade do historiador permite utilizar para fabricar o seu mel”, em congruência com a ampliação do sentido de documento histórico (LE GOFF, 1990, p. 107).

Em coro com tais definições, José d’Assunção Barros reitera que a fonte histórica é “tudo aquilo que, produzido pelo homem ou trazendo vestígios de sua interferência, pode nos proporcionar um acesso à compreensão do passado humano” (BARROS, 2012, p. 130). Como mencionado no início deste capítulo, o debate sobre a taxonomia das fontes históricas mudou o tom no início do século XX, quando, com os Annales, passou a haver a alteração do que era considerada fonte histórica, já não mais alicerçada na perspectiva de fonte enquanto documento oficial, sendo o historiador mero narrador das informações contidas nos documentos que, entendia-se, falavam por si próprios. Neste prisma, mesmo os lugares passaram a ser entendidos como fontes materiais (BARROS, 2012, p.146).

Dessa forma, em consonância com Bloch, um dos fundadores da Escola dos Annales, Barros afirma que a noção de fonte histórica passou a ser abrangida já no século XX, quando se passou a abrir o leque de opções de fontes que pudessem possibilitar a investigação de sociedades que viveram em outras temporalidades através de evidências e discursos para serem analisados por historiadores (BARROS, 2012, p.132), sendo que estes ajam sob a perspectiva de investigadores desses diversos materiais. Neste princípio, Paul Veyne (1971, p. 179) infere que “o que confere unidade aos diferentes aspectos da história não factual é uma luta contra a ótica imposta pelas fontes”, ao que Le Goff (1990, p. 109) afirma que a História tornou-se científica quando passou a criticar os documentos.

Essa abrangência de fontes combinada com a interpretação atenta das mesmas fora do espectro da “ingenuidade” destas, no entanto, tornou o debate de utilização de fontes históricas em um aspecto muito mais complexo do que se pensava até então pelos escritores da história positivista (BARROS, 2012, p.132).

Por conseguinte, o historiador conhecer a fonte com a qual trabalhará é parte essencial do processo de desenvolvimento de sua pesquisa bem como a forma com que a fonte será olhada. Sobre o processo de realizar a taxonomia das fontes, Barros infere que: “classificar é aproximar-se do objeto com uma pergunta, com uma questão que se faz incidir sobre o objeto para melhor compreendê-lo” (BARROS, 2012, p.133).

Em *Documento/Monumento*, Le Goff (1990) infere que a escolha do documento pelo historiador e sua intervenção não são escolhas neutras, já que elas se relacionam com o olhar do historiador, sendo que este é influenciado pelo contexto que está imerso “sua posição na sociedade de sua época e da sua organização mental”. Assim, Le Goff assinala que “o documento não é inócuo”, uma vez que seja resultado do processo de composição da História do período em que foi construído, independente se de maneira consciente ou inconsciente (LE GOFF, 1990, p. 547). Na citação abaixo, Le Goff faz pontuações acerca do documento e da relação do historiador com as fontes históricas:

O documento é uma coisa que fica, que dura, é o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento-verdade. Todo o documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo (LE GOFF, 1990, p. 547-548).

Neste sentido, ainda pensando segundo a ótica oferecida por Le Goff, nenhum documento é inocente e é mais que passível de ser analisado, é necessário que essa prática seja feita, uma vez que “todo o documento é um monumento que deve ser desestruturado, desmontado”. O norteamento para essa afirmação está embasado no princípio das intencionalidades de grupos dominantes ao deixarem, independentemente se de maneira intencional ou não, memórias cujo “poder de perpetuação deve ser reconhecido e desmontado pelo historiador” (LE GOFF, 1990, p. 110).

A História de nossos dias, de acordo com Foucault (2008, p. 8): “transforma os documentos em monumentos e (...) desdobra, onde se decifravam rastros deixados pelos homens onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido”. O autor segue falando que se trata, portando, de “uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tomados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos”. Neste sentido, cabe abordarmos que Giacomoni (2010, p. 121) entende que na visão foucaultiana apresentada em *A Arqueologia do Saber* (2008), os discursos “são analisados a partir dos documentos”, que por sua vez são compreendidos como monumentos.

### 4.3 Memórias e identidades

Ao longo do século XX, grupos de profissionais das Ciências Humanas—para além dos psicólogos— passaram a enxergar no estudo das memórias coletivas a importância chave para compreender processos identitários de grupos sociais (LEMOS, 2015, p.1). “A memória guardará o que valer a pena”, escreveu Eduardo Galeano em sua obra *Em Dias e Noites de Amor e de Guerra* (s/p; 2001). Tomando esta frase, pensemos: o que valeria a pena ser guardado? O que a memória esquece e o que a memória lembra? Neste tópico, abordaremos brevemente alguns pontos expostos por estudiosos da memória atrelada à História e a identidade. Dessa forma, traremos algumas considerações de Jacques Le Goff, Maurice Halbwachs, Paul Veyne, Michael Pollak, Maria Teresa Toribio Brittes Lemos e Stuart Hall.

Jacques Le Goff disserta no capítulo *Memória*, presente na obra *Memória e História* (1990) a personificação da memória para os gregos da época arcaica. Mnemosine era tida como uma divindade que, junto a Zeus, era a mãe das nove musas e agia recordando as pessoas acerca dos grandes heróis e seus grandes feitos da “idade das origens”. Nas palavras de Le Goff (1990, p. 438): “O poeta é pois um homem possuído pela memória, o aedo é um adivinho do passado, como o adivinho o é do futuro”. Assim, a memória é um “antídoto do esquecimento”, reiterada pela leitura de que no inferno órfico, aquele que está morto precisa evitar beber da fonte do esquecimento, do rio Letes, devendo beber somente da fonte da Memória, considerada uma fonte da imortalidade.

Dessa forma, podemos entender a memória como aliada no processo de construção da memória coletiva, caracterizada, portanto, como um instrumento de poder (LE GOFF, 1990, p. 476). Nesta linha de pensamento, cabe versar sobre as monumentalizações em conjunção com questões atreladas às identidades e a materialização da memória de um grupo dominante, assunto também retratado no primeiro capítulo desta dissertação. Sobre este assunto, há que ser mencionado a obra *Pão e Circo* de autoria de Paul Veyne (1984), onde o autor nos apresenta pontos cruciais para compreender a prática do evergetismo na Grécia e Roma antigas, que tinha por característica o emprego de parte generosa de sua fortuna em construções arquitetônicas grandiosas, de modo a materializar a existência e imponência de suas famílias, desde contextos em que viviam até a posterioridade (VEYNE, 2015, p. 272).

Para além das famílias ricas das cidades, esta intenção era também imperial. A própria Córdoba romana, conforme analisado anteriormente nesta dissertação, passara pelo processo de monumentalização para que se tornasse um espelho de Roma. Este processo nos diz muito

sobre a necessidade de materializar a memória e “portar” a identificação romana por grupos da sociedade em virtude de motivos políticos e, conseqüentemente, identitários.

Outro autor que também teoriza sobre o campo da memória é Maurice Halbwachs, que considerava a memória coletiva como construtora da identidade cultural do grupo (LEMOS, 2015, p. 2). Halbwachs aponta convergências e divergências entre a História e a memória, sendo o principal ponto de ligação o passado enquanto espaço comum a essas esferas, bem como a arbitrariedade muitas vezes presente nas escolhas da História e da memória (LEMOS, 2015, p. 3), seus silêncios e ênfases.

Pollak (1989) afirma que Halbwachs infere pontos de referência que seriam estruturas responsáveis por erigir nossa memória, tais como os monumentos como lugar de memória, patrimônio arquitetônico, paisagens, datas e personagens históricas. A relevância desses pontos, assim, seriam reiteradas e lembradas por meio de mecanismos como as tradições e costumes<sup>28</sup>, folclore, música e culinária:

A memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvar, se integra, como vimos, em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes: partidos, sindicatos, igrejas, aldeias, regiões, clãs, famílias, nações etc. A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementaridade, mas também as oposições irreduzíveis. Manter a coesão interna e defender as fronteiras daquilo que um grupo tem em comum, em que se inclui o território (no caso de Estados), eis as duas funções essenciais da memória comum. Isso significa fornecer um quadro de referências e de pontos de referência (POLLAK, 1989).

Neste seguimento, vejamos a ligação entre nação e identidade para Stuart Hall, que é compreendida como um sistema de representação cultural, tendo a carga de ser produtora de sentidos. Assim, os cidadãos compõem ativamente a ideia de nação da maneira como é representada em sua cultura nacional (HALL, 1998, p. 49), sendo a cultura nacional entendida pelo autor como uma estrutura de poder (HALL, 1998, p.59) já que através dela é possível moldar identidades, e, a partir delas, a relação do sujeito com seu entorno. Nesta ótica, a identidade é erigida pela interação entre o indivíduo e a sociedade e preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior” (HALL, 1998, p. 11).

A sensação de ter uma identidade unificada, portanto, é fruto de uma construção identitária (HALL, 1998, p.13). Esses pilares que sustentam tal estruturação regida por uma

<sup>28</sup> Aqui cabe ser recordado como Eric Hobsbawm e Terence Ranger compreendiam as tradições. Segundo os autores, a tradição é um termo que merece atenção, já que, muitas vezes, tradições são inventadas ou recentes. Dessa forma, a tradição seria uma construção histórica e social (1984, p. 9).

perspectiva política é formada ao longo de processos inconscientes. Partindo desta problematização, Hall teoriza que se pode falar não em uma identidade unificada e acabada, mas sim em um processo contínuo de *identificação* (HALL, 1998, p. 39).

Exemplos de promoção e difusão de buscas por identificação unificada são apresentados por Jacques Le Goff em *História e Memória*, podendo ser citado o caso da Alemanha nazista e Itália fascista, quando se comemorava o passado seguindo o recorte desejado pelas demandas do contexto político europeu do século XX (LE GOFF, 1990, p. 463). A Europa novecentista parecia obcecada pela ode à memória, que eram, na mesma medida, narradas, ilustradas e comemoradas (SILVA, 2005, p. 30-31).

Este processo é norteado pela apropriação de instrumentos de suporte, tais como moedas e medalhas. Le Goff registra que no século XIX passou a ser popularizado também uma “civilização da inscrição”, identificada pelo uso de “monumentos, placas de paredes, placas comemorativas nas casas de mortos ilustres”. Na mesma perspectiva, o movimento científico oitocentista passou a organizar arquivos e museus a fim de forjar uma memória coletiva das nações. Um dos exemplos mencionados por Le Goff é o caso da França, que via decreto de 25 de junho de 1794 buscou disponibilizar os documentos (úteis, vale acrescentar) à formação da memória nacional (LE GOFF, 1990, p. 464).

Le Goff observa entre os séculos XIX e XX outro modo de materializar a memória coletiva desejada por meio de uma nova categoria de concretizar essas ideias: os monumentos aos mortos sucumbidos à Primeira Guerra Mundial (1914-1918), estendendo essa perspectiva também para soldados desconhecidos que foram abatidos, identificados como “Túmulo ao Soldado Desconhecido (...) proclamando sobre um cadáver sem nome a coesão da nação em tomo da memória comum”. O segundo pilar operacional da materialização da memória é a fotografia que, segundo o autor, multiplica e democratiza memórias, atestando ares de veracidade ao documento, permitindo conservá-los dentro ainda da cronologia em que foram produzidos (LE GOFF, 1990, p. 464), cujo poder imortaliza momentos cabíveis aos requerimentos do momento presente para a nação.

#### 4.4 Formação de identidades e nacionalismo: o papel da Arqueologia e os Usos do passado

No tópico anterior, foi falado brevemente sobre a relação da formação das identidades com o nacionalismo, utilizando contextos em que a memória foi selecionada seguindo propósitos políticos de estruturação do passado que *deveria* ser lembrado. Neste trecho do

capítulo, buscaremos abordar, ainda que brevemente, a importância das fontes arqueológicas na materialização do nacionalismo. Margarita Diaz-Andreu (2019, p. 29-30) apresenta a concepção de nacionalismo atribuída a Kedourie e Benedict Anderson, que segundo a autora, o primeiro via o nacionalismo como uma doutrina inventada na Europa no século XIX, onde a humanidade seria naturalmente dividida em nações, e o único tipo legítimo de governo é o autogoverno nacional (DÍAZ-ANDREAU, 2007, p. 5), enquanto o segundo via a nação como uma comunidade imaginada, no qual as fronteiras eram entendidas como “temas de contínua negociação” (DÍAZ-ANDREAU, 2019, p. 29-30).

Segundo Díaz-Andreu (2019, p. 29), a Arqueologia como profissão foi oficializada no século XIX justamente em decorrência do fenômeno da criação de nacionalismos e nacionalidades, aspecto caracterizado pela autora como espinha dorsal do estado, sendo este, ancorado pela nação. A grande relevância da Arqueologia pode ser atrelada à “materialidade de seu objeto de pesquisa ter forte apelo no imaginário contemporâneo” (GRILLO, 2017, p. 221), formando identidades e fornecendo matérias primas para a formação e manutenção das identidades nacionais. Neste contexto, é observado por Díaz-Andreu que os arqueólogos viam com naturalidade a associação do passado com sentimentos nacionalistas (DÍAZ-ANDREAU, 2019, p. 29-30).

A função da Arqueologia neste período desencadeou a institucionalização da profissão do/a arqueólogo/a. Este processo resultou na separação e, logo, na diferenciação entre a mencionada ocupação e a prática do antiquariado. Esta medida, pois, sucedeu no aumento de pessoas que tinham o passado como objeto de trabalho, em consonância com outras vicissitudes: o crescimento do financiamento disponível para viabilizar esses estudos, a consequente popularização desta ciência e a impulsão da globalização dos discursos atrelados ao nacionalismo em função de sua difusão via políticas de colonialismo e imperialismo (DÍAZ-ANDREAU, 2019, p. 29-30).

Outras vicissitudes fruto desse contexto de profissionalização da Arqueologia foram a criação de museus e de espaços acadêmicos nas universidades, além da generalização de agências patrimoniais (DÍAZ-ANDREAU, 2019, p. 29-30). Todo este contexto de aparente desenvolvimento e expansão estava ligado à cunhagem de identidades, desenvolvendo o sentimento de pertencimento nos indivíduos.

Apesar de essa prática ter ocorrido em diferentes situações, ficaremos com dois exemplos apresentados por Díaz-Andreu: a Alemanha nazista e a Itália fascista, exemplo esse, inclusive, já citado anteriormente dentro da perspectiva de períodos em que foi promovida uma identificação unificada, conforme Le Goff (1990, p. 646). A História, à

semelhança da Arqueologia, também seguiu essa perspectiva dos que escreviam o passado, já que ao buscar uma identidade, as raízes do povo, não foram feitas apenas recepções de um passado, mas sim, obedeceu-se a “apropriações indevidas, planejadas de acordo com os objetivos de poucos” (BELLEBONI-RODRIGUES, 2017, p. 221).

Para Díaz-Andreu (2019, p. 31), a Arqueologia foi usada como modo de legitimar materialmente os discursos no bojo do nacionalismo, isto porque dessa maneira seria possível registrar o que estava sendo discursado na narrativa política desses dois países imersos em regimes totalitários, servindo como alicerces.

A autora afirma que houve muitos abusos no emprego da Arqueologia durante a crise democrática que regia o continente no século XX, por meio dos recortes que justificassem as demandas políticas presentes ao procurar estruturar um passado glorioso, digno de ser um espelho para a sociedade buscada neste período na Alemanha e Itália. Dessa maneira, sujeitando a cultura material a ser objeto cuja interpretação favorecesse as questões raciais e culturais em voga. A necessidade imediatista nesses estudos comprometeu a qualidade do trabalho realizado.

Isto posto, Díaz-Andreu assinala que a Arqueologia não é neutra (2007, p. 4). Neste sentido, Ferreira e Funari (2009) afirmam que a Arqueologia, no início de seu quadro, estava inserida em um contexto histórico de imperialismos, realçando inclusive como esta disciplina pode ser um instrumento até mesmo de violência quando é utilizado o potencial de forjar identidades culturais essencializadas a partir dessa ciência (FERREIRA; FUNARI, 2009).

Perspectiva similar é apresentada por Sian Jones (2005, p. 39). Esta autora endossa que tanto arqueólogos quanto historiadores não podem aceitar fontes como representações diretas, logo, *verdadeiras*, criticando assim o discurso de que há homogeneidade na ideia de engendrar o nacionalismo.

Grillo (2017, p. 185) pontua que os estudos sobre o nacionalismo e a formação de identidades no campo da Arqueologia surgiram na década de 1990, quando passa a ser analisado o emprego do passado com determinadas intenções, reiterando que não há neutralidade nessas leituras, mas sim que elas seguem tendências analíticas oriundas do momento em que foram tecidas. Nesse sentido, Pedro Paulo Abreu Funari (2007, p. 28) escreve sobre a Arqueologia Histórica, afirmando que há uma ligação entre esta ciência às noções de identidades, que acabam por serem relacionadas ao arqueólogo.

#### 4.5 A abordagem dos Usos do passado

Durante o processo de formação de nacionalismos, a legitimação da nação estava ancorada na maneira com que o passado era lembrado e registrado. Júlio Gralha (2017, p. 297) afirma que aproximadamente nas últimas duas décadas, a História Antiga e a Moderna/Contemporânea foram afuniladas, dando lugar a estudos que ligavam essas temporalidades, onde objetos da Antiguidade passaram a fundamentar estudos referentes à contextos pertencentes a modernidade e contemporaneidade. Esses estudos estavam imbricados em análises comparativas entre os diferentes períodos e também pelos usos do passado, definido por Gralha como “o uso das práticas sociais, culturais, religiosas e políticas do Mundo Antigo como forma de legitimidade de ações nesta mesma Modernidade e Contemporaneidade”.

Segundo Pedro Paulo Funari:

O conceito de usos do passado, à diferença de recepção literária, surgiu no âmbito da teoria social e enfatiza as relações de poder subjacentes ao mundo contemporâneo. O que se pode concluir desse debate entre os que enfatizam conceitos diversos como recepção e usos do passado é que não convém pensar o passado sem atentar para as condições contemporâneas de produção historiográfica. Recepção ou usos do passado, ambos os conceitos ressaltam tal ligação umbilical (FUNARI, 2017, p. 314).

Com a definição do conceito de usos do passado apresentado acima por Funari, pode-se compreender que se trata, pois, de uma abordagem que busca explicar apropriações do passado que salienta demandas da contemporaneidade. Tanto no campo da História como da Arqueologia, há diferentes estudiosos que contribuíram e contribuem para o debate dos usos do passado.

Júlio Gralha (2017, p. 297) cita nomes de estudiosos que se debruçam sobre o tema tanto no Brasil como no exterior, respectivamente: “Pedro Paulo Funari (2010), Raquel Funari (2010), Renata Garraffoni (2012), Glaydson Silva (2004), Margareth Bakos (2004) (...) Bernal (2003), Droit (1991), Dubuisson (2001), Hingley (2001) e Humbert (1996)”. Em adendo, Belleboni Rodrigues enfatiza também os nomes de Raquel Stoiani, José Antônio Dabdad Trabulsi, Nicole Lauraux, François Hartog e Pierre Vidal-Naquet. Belleboni Rodrigues afirma que os mencionados pesquisadores e pesquisadoras se dedicaram a estudar a utilização do passado “como objeto político-cultural”, onde constam, em determinados períodos, “Histórias deformadas, recriadas, ressignificadas” que visavam oferecer legitimidade ao contexto em que foram tecidas. Nestes estudos, fala-se em regimes de historicidade e modos de construção do passado (BELLEBONI-RODRIGUES, 2017, p. 221). Silva (2005, p. 29) endossa que tais

estudos entre temporalidades contribuem para a formação de uma escrita da História Antiga mais problematizada.

Por se tratar de uma abordagem explicativa relativamente recente, Gralha (2017, p. 299-300) enfatiza que as principais críticas feitas pelos pares estão centradas na forma com que as pesquisas na área são feitas. Assim, a crítica mais incisiva é sobre a falta de condições que o/a investigador/a teria para analisar dois contextos diferentes: História Antiga-Moderna/Contemporânea de maneira satisfatória.

Júlio Gralha responde a essa crítica apontando que essa análise (proveniente das críticas) parece simplificada se olharmos para os trabalhos desenvolvidos na área. Além disso, Gralha exemplifica que com análises elementares da arquitetura nazista e fascista podem ser verificados elementos legitimadores das relações de poder adotadas que acatam conotações de símbolos da Grécia e Roma antigas. Essas relações de poder materializadas na arquitetura são ilustradas pelos seguintes aspectos: colunas, escadarias e obeliscos, sendo as duas primeiras características do mundo greco-romano e o terceiro uma referência ao Egito Antigo. Ainda nesta perspectiva, Gralha afirma que a contribuição da arquitetura neoclássica (XVIII-XIX) e eclética (XIX-XX) são exemplos da releitura de elementos variados do mundo antigo (GRALHA, 2017, p. 301).

Glaydson José da Silva (2005, p. 30) observa que muitos e diversos trabalhos têm sido produzidos no recorte da História Antiga que buscam compreender as relações entre o passado e o “presente vivido por seus intérpretes”, o que permite a percepção da Antiguidade enquanto legitimadora e justificadora de pontos ligados à formação das identidades nacionais ao longo do século XX.

Neste aspecto, inclui-se ainda a utilização arbitrária do mundo antigo em flertes com o racismo, o machismo e regimes autoritários. Neste sentido, é possível compreender um tipo de recomendação de Silva para que os olhares de quem for pesquisar História Antiga devam estar alertas a esses usos do passado. O autor complementa ainda que “o estudo da Antiguidade, como os discursos sobre o passado de uma forma geral, não deve ser dissociado de seus contextos de produção, assim como, também, de suas apropriações posteriores” (SILVA, 2005, p. 29-30).

Para relacionar a apropriação do passado por parte das pessoas que se sentem pertencentes a uma nação, Silva fala na ideia de herança, majoritariamente ligada a noção de patrimônio passado, que pode ser transmitida “por uma pessoa ou grupo, por sucessão”. Assim, tal herança é reivindicada por seus herdeiros ou por aqueles que assim se julgam (SILVA, 2005, p. 36). A percepção de uma herança, também define quem é o *nós* e quem são

*os outros*. Havia a preocupação latente em deixar bem claro quem era o sujeito pertencente à determinada nacionalidade e quem não o era. Estes, identificados de maneira pejorativa, por vezes como “selvagens” ou “primitivos”.

No caso da Europa, havia um apelo muito grande ao recorte de ascendência romana ou grega, e a noção de superioridade emanada dessa escolha (SILVA, 2005, p. 38), que implicaria ser diferente do outro, identificado como seu contraponto, sua antítese (SILVA, 2005, p. 39). Assim, se trata de “memórias que pensam, organizam, forjam o *real* muito mais do que o *resgatam*, e que tem na política sua primeira finalidade” (SILVA, 2005, p. 72).

#### 4.6 Descrição da *Guía de Arquitectura de Córdoba*

A *Guía de Arquitectura de Córdoba* é um documento produzido na Espanha em 2003 pelo *Colégio Oficial de Arquitectos de Córdoba*, tendo como autores Francisco Daroca Bruño, María Yllescas Ortiz e Felipe de La Fuente Darder. O órgão responsável pela obra é a *Junta de Andalucía – Consejería de obras públicas y transportes* sob a *Dirección General de Arquitectura y Vivienda*. Vale ressaltar ainda seus colaboradores: Maria Dolores Burón, Antonio Clavero Rodriguez-Carretero, Juan C. Cobos Morillos, Pedro García del Barrio, Emillio García Fernández, Joaquín Gómez de Hita, Ricardo Muñoz Molina, Pedro Recio.

O documento possui o objetivo de ser um instrumento atualizado de maneira organizada e codificada, de forma a expor o tecido urbano de Córdoba. Sendo assim, se trata do processo de selecionar os monumentos considerados importantes para a cidade, ilustrando sua história e cultura milenar que contextualizam seu título de Patrimônio da Humanidade através da visão arquitetônica tanto para os habitantes locais como para os visitantes, funcionando como uma divulgação rápida de monumentos que possam mover interesse turístico.

A trajetória para o começo dessa iniciativa ocorre com a seleção para trabalho de campo e coleta de dados sobre esses edifícios objetivando elaborar uma guia de arquitetura da cidade pela *Delegación en Córdoba del Colegio Oficial de Arquitectos de Andalucía Occidental*, em 1988, havendo a promoção de uma bolsa de estudos destinada a esse fim. Esse processo foi recebido com entusiasmo por um grupo de nove jovens arquitetos, assistidos por uma historiadora da arte e um profissional responsável pelos desenhos a serem incluídos. A Guia indica que anteriormente à Córdoba, outras cidades andaluzas também tiveram guias com propósitos semelhantes desenvolvidas para Sevilha, Cádiz e Granada.

O documento possui 274 páginas sendo que sua composição é marcada por fotografias e pequenos textos com informações resumidas perpassando por um breve histórico do monumento e de sua arquitetura. Para isso, a guia está organizada em partes conforme as zonas da cidade e características das mesmas, os *itinerários*, sendo elas: *Zona Monumental*, *La Medina*, *Ajerquía*, *Reforma y Ensanche* e *Periferia*. No total, são cobertos 178 monumentos e espaços. Nos cinco próximos parágrafos abaixo, há uma descrição da distribuição de monumentos de acordo com seu itinerário correspondente, bem como a datação do século onde o monumento foi erigido.

Na *Zona Monumental*, existem 16 monumentos presentes, sendo eles: Torre de Calahorra (XIV), Puente Romano (I-VIII-XIII)<sup>29</sup>, Puerta del Puente (XVI), Triunfo de San Rafael (XVIII), Mezquita Catedral (VIII-XVIII), Hospital de San Sebastián (XVI), Palacio Episcopal (XVI-XVIII), Seminario (XVIII), Caballerizas Reales (XVIII), Alcázar (XIII-XIV), Torre de Belén (XIV), Iglesia de San Basilio (XVII), Casa de Vecinos (XIX), Puerta de Sevilla (X), Molinos (XIV) e Baños Califales (X).

No próximo itinerário, *La Medina*, há 41 monumentos: Casa de las Pavas (XVI), Casa del Marqués de La Montilla (XVI-XIX), Casa de Los Manriques (XVIII), Albergue juvenil (XX), Casa de Vecinos (XVI), Casa Solariega (XVII), Museo Taurino (XVI), Sinagoga (XIV), Calle judíos (não há identificação temporal de edificação desse monumento), Puerta de Almodóvar (X), Convento de San Pedro de Alcántara (XVII), Facultad de Filosofia y Letras (XVIII), Capilla de San Bartolomé (XIV), Convento de San Roque (XVII), Casa Solariega (XIX), Asilo de Jesus Crucificado (XVI), Fachada de la casa del indiano (XV), Archivo Municipal (XV), Iglesia de la Trinidad (XVII), Alminar de San Juan (IX-X), Casa Solariega (XVI), Convento de Santa Ana (XVII), Casa Carbonell (XIX), Escuela de Arte dramático (XVII), Calle de la Hoguera (não há identificação temporal de edificação desse monumento), Casa Mudéjar (XV), Casa de las Comedias (XVI), Baños árabes de Santa Maria (X), Calleja de las Flores (não há identificação temporal de edificação desse monumento), Casa de la Concha (XVII), Iglesia de Santa Clara (X-XVI), Convento de la encarnación (XVII), Palacio de Duque de Medina Sidonia (XVII), Museu arqueológico (XVI), Convento del Corpus Christi (XVII), Casa Solariega (XVII), Casa Solariega (XVI), Real Academia (XIX), Archivo de Protocolos (XVII) e Casa del Marqués del Carpio (XV).

---

<sup>29</sup> Não esteve claro na leitura da guia o que de fato se trata a atribuição de mais de um século. Aparentemente, aponta para períodos em que os monumentos passaram por reformas. Da mesma forma, há alguns monumentos que não possuem identificação temporal de quando foram erigidos. Estes dados foram aplicados na tabela com um hífen na coluna correspondente ao século de sua construção.

Há 45 monumentos pertencentes ao itinerário *Ajerquía*: Calle de San Fernando (não há identificação temporal de edificação desse monumento), Iglesia de San Francisco (XII-XVII), Plaza del Potro (XV), Bodegas Campos (não há identificação temporal de edificação desse monumento), Hospital de Los Ríos (XVI), Convento de Santa Cruz (XV – XVIII), Iglesia de Santiago (XIII), Casa de las Campanas (XV), Escuela de Artes y Oficios (XVIII- XIX), Casa de los Caballeros de Santiago (XIV), Corral de Vecinos (XX), Casa Solariega (XVI), Iglesia del Carmen Calzado (XVI), Iglesia de la Magdalena (XIII), Palacio de los Muñices (XVIII), Iglesia de Regina (XVI), Hospital San Andrés (XVI), Casa Trillo Figueiroa (XVIII), Palacio del Vizconde de Miranda (XVIII), Colegio de las Francesas (XVI-XVIII), Iglesia de San Pedro (XIII – XVI), Colegio de la Piedad (XVIII), Delegación Provincial de la Consejería del Cultura (XVI), Plaza de la Corredera (XVII), Convento de San Pablo (XIII-XVIII), Convento de Santa Marta (XV – XVI), Palacio de Orive (XVI), Coliseo de San Andrés (XX), Casa de los Luna (XVI), Iglesia de San Andrés (XVIII), Casa Solariega (XIII), Iglesia de San Rafael (XVIII), Iglesia de San Lorenzo (XIII), Iglesia de los Padres de Gracia (XVII), Murallas del Marrubial (XII), Torre de los Perdigones (XIX), Fuente de la Piedra Escrita (XVIII), Iglesia de San Agustín (XVI), Palacio de Viana (XVI), Convento de Santa Isabel (XVI), Iglesia de Santa Marina (XIII), Casa Urbanización (XX), Casa de Paso (XX), Convento del Colodro (XVIII) e a Torre de la Malmuerta (XIV).

Em seguimento, há o itinerário *Reforma y Ensanche*, o qual, segundo a Guía, abriga 32 monumentos cordobeses. São eles: Torre del Rincón (não há identificação temporal de edificação desse monumento), Templo Romano (I), Instituto Politécnico (XX), Iglesia del Císter (XVIII), Casa de Bailío (XV-XVIII), Convento de Capuchinos (XVII), Hospital de San Jacinto (XVIII), Palacio del Valdefloro (XIX), Palacio de las Torres Cabrera (XIX), Iglesia de San Miguel (XIII), Convento de las Capuchinas (XV-XVIII), Círculo de la Amistad (XVI-XIX), Calle Nueva (XIX – XX), La Compañía (XVI –XVIII), Archivo Histórico (XIV - XVIII), Colégio de Santa Victoria (XVIII), Portada del Conservatorio (XVI), Cine Góngora (XX), Capilla de la Asunción (XVII), Calle Gondomar (XX), Plaza de las Tendillas (XX), Iglesia de San Nicolás (XIV – XVI), Delegación Provincial de la Consejería de Gobernación (XVI), Gobierno militar (XVI – XVIII), Cámara de Comercio (XX), Ermita de la Alegría (XVIII), Gran Teatro (XIX), Iglesia de San Hipólito (XIV-XVIII), Cajasur (XX), Paseo del Gran Capitán (XIX-XX), Calle Cruz Conde (XX) e Diputación Provincial (XVIII).

Por fim, resta o último itinerário que consta no documento, a *Periferia*, onde há 44 monumentos: Jardines de la Victoria, Agricultura y Vallellano (XIX), Facultad de Veterinária (XX), Plaza de Toros (XX), Polideportivo Vista Alegre (XX), Gobierno Civil (X),

Cementerio de la Salud (XIX), Hospital General (XX), Escuela técnica superior de ingenieros agrônomos (XX), Alameda del Obispo (XVIII), Facultad de Ciencias (XX), Edificio de viviendas (XX), Estación de Ferrocarril (XX), Palacio de Cercadillas (III), Estación de Autobuses (XX), Barriada de las Moreras (XX), Parque Figueiroa (XX), Barriada de las Palmeras (XX), Madinat al-Zahra (X), Monasterio de San Jerónimo (XV), Iglesia de Santa Maria de Trassiera (XV), Ermitas (XVIII), Chalet San Luis (XX), Consultório ginecológico (XX), Parador de la Arruzafa (XX), Chalet Añon (XX), Avenida del Brillante (XX), Colegio de las Teresianas (XX), Chalet Yllescas (XX), Huerta de los Arcos (XIX), Chalet Canals (XX), Hospital de los Morales (XX), Colegio la Aduana (XX), Villa azul (XX), Casa de cursillos San Pablo (XX), Convento de las Salesas (XX), Santuário de Santo Domingo (XVIII), Iglesia de San Cayetano (XVII), Puente romano sobre el Arroyo Pedroche (I), Santuario de Linares (XIII), Universidad laboral (XX), Fábrica de cervezas Sureña (XX), Iglesia de Madre de Dios (XVII), Santuario de la Fuensanta (XV-XVII) e El arenal (XX).

Ainda apresentando de maneira descritiva as características da guia, vejamos um pouco mais sobre a parte escrita. Os textos sobre os diferentes monumentos são notadamente curtos e objetivos em função de seu emprego de oferecer informações rápidas e relevantes que instiguem os visitantes a querer conhecer os lugares apresentados. Por esse motivo, são trabalhados dados históricos, informações que podem despertar a curiosidade do leitor, descrição arquitetônica (além de ser uma guia voltada para apresentar os monumentos ao público, vale lembrar que o documento foi desenvolvido majoritariamente por um corpo de arquitetos), assim como reformas e modificações no uso desses monumentos em diferentes temporalidades destacando sua perenidade em meio às transformações temporais incrustadas aos diferentes lugares mostrados.

Agora que já há um mapeamento com informações breves sobre os monumentos selecionados para a Guia, vê-se que os responsáveis por elaborar o documento estavam preocupados em apresentar arquiteturas características de diversos períodos ao longo da história de Córdoba, tratando-se, portanto, majoritariamente de uma visão arquitetônica. Estão incluídos monumentos que remetem aos períodos em que Córdoba esteve sob influência dos mais diferentes povos e culturas: romanos, visigodos, muçulmanos, cristãos, abarcando diferentes temporalidades: antiguidade, idade média, modernidade e contemporaneidade, sendo que nesta última, há certo destaque para a fase industrial da Córdoba oitocentista.

A guia destina a alguns monumentos mais espaço do que a outros, e o motivo alegado para tanto é que receberam mais páginas os locais considerados como sendo de grande importância, como é o caso da Mesquita Catedral e de Medina Azahara. A organização do

documento não foi feita baseada em uma ordem cronológica da história de Córdoba, foi pautada em bairros e em suas características urbanas, atendendo a possíveis demandas do visitante.

Entretanto, antes de ser iniciada a apresentação dos monumentos, há uma breve contextualização histórica de Córdoba, tratando dos períodos históricos mencionados acima que fizeram parte da história desta cidade e da relação do fluxo populacional vigente nestes diferentes contextos e sobre como eles influenciaram na organização urbana do município e em seus consequentes planejamentos apoiados em documentações específicas e este assunto, de modo a promover a coexistência dos cordobeses com o casco histórico da cidade.

Assim, a primeira ação legislativa de medidas protetoras ocorre ainda no início do século XX, em 1926, com a inclusão no *Tesoro Artístico Nacional* da parte velha da cidade de Córdoba. Nesse aspecto, destaca-se também a formação posterior do primeiro PGOU (*Plan General de Ordenación Urbana*) em 1958, sendo que essas medidas foram intensificadas no PGOU em 1986, estando acrescidas as obrigações derivadas da *Ley del Patrimonio Histórico Andaluz* em 1991.

A cidade chega a 1999 com 315.000 habitantes, cuja mudança segue acompanhada pelo PGOU. Culminando com o início do novo milênio e do crescimento populacional, foi elaborado o *Plan Especial de Protección del Conjunto Histórico de Córdoba y Catálogo (PEPCHyC)*, como uma medida de proteção ao casco histórico da cidade em meio a expansão do contingente populacional. Este Plano busca a proteção de elementos monumentais e edifícios de interesse acompanhados da constante melhoria do mencionado espaço, e, simultaneamente a este documento, foi elaborado um plano sobre a Acessibilidade do Conjunto Histórico. A Guia menciona ainda o clima e ambiente da cidade.

Por fim, chega o momento de a guia apresentar os *itinerários*, que são as divisões da cidade trabalhadas no documento, sendo elas a *Zona Monumental*, *La Medina*, *Ajerquía*, *Reforma y Ensanche* e *Periferia*. Cada um desses itinerários é iniciado com uma fotografia que ilustra algum ponto da área, acompanhado de uma breve introdução ao itinerário a ser apresentado.

Após essa apresentação, começam a aparecer os monumentos de cada uma dessas divisões, contendo, como já mencionado, informações sucintas e uma imagem sobre o lugar apresentado. Há um ponto muito interessante do ponto de vista da identificação dos monumentos: em alguns casos, aparentemente os nomes oficiais das ruas não são tão conhecidos quanto os nomes pelos quais elas são popularmente assimiladas, havendo,

portanto, as duas identificações. Assim, causa-se uma aproximação maior da configuração urbana com as pessoas que utilizam a guia.

O primeiro itinerário é a *Zona Monumental*, que contém 16 monumentos que variam entre os séculos I e XIX (é possível consultar alguns dados básicos sobre cada um deles na tabela acima). Este itinerário está concentrado no setor sudoeste da cidade às margens do Guadalquivir.

O segundo itinerário, *La Medina*, ocupa a área correspondente ao anterior distrito imperial romano, e, durante a vigência do período árabe, transformou as estruturas romanas herdadas para acatar as demandas de um novo conceito de cidade; possui 41 monumentos apresentados na guia que datam entre os séculos IX-XX.

A *Ajerquía*, o terceiro itinerário apresentado, contém 45 monumentos cujas datas variam entre os séculos XII e XX. Essa área, “a oriental”, foi a única que pertencia ao subúrbio durante o período do califado que rodeava a mesquita que permaneceu de pé; a *Ajerquía* possui cerca de 5000 hectares de extensão e está situada aoeste. Durante o período Almorávida, tratava-se de uma área amuralhada que congregava os setores urbanizados e as áreas onde estavam as hortas e terrenos que não foram desenvolvidos por razões estratégicas de defesa.

O itinerário identificado como *Reforma y Ensanche*, trata-se do itinerário sobre as reformas sofridas e a conseqüente ampliação da cidade. Neste trecho é afirmada a importância da instalação de trem nos arredores do setor norte da *Villa* para a transferência do centro econômico da cidade, tornando a Praça das *Tendillas* o novo foco do centro urbano, curiosamente disposta nos arredores do primitivo foro romano. *Reforma y Ensanche* possui 32 monumentos listados na guia datados do século I ao XX.

Por fim, o último itinerário é a *Periferia* que conta com 44 monumentos listados com datação entre os séculos I e XX. Esta área é apresentada como os arredores do Complexo Histórico de Córdoba, seguindo em boa parte do caminho uma linha paralela à antiga muralha da cidade onde estão ambientados espaços ajardinados e os bairros de *Ciudad Jardín*, como o centro poliesportivo, o Parque Cruz Conde, o Cemitério de la Salud e a Alameda del Obispo. Este trecho da guia chama a atenção para o anexo do Palácio de Cercadillas enquanto o primeiro exemplo de cidade palaciana fora do centro do município ao longo da Antigüidade. Neste mesmo sentido, Medina Azahara também é enfatizada de modo a evidenciar a continuidade de Córdoba.

Os edifícios apresentados são majoritariamente construções recentes, muitos deles pertencentes ao século XX, cujo principal destaque é o tipo de arquitetura ao qual estão

envoltos. São destacados também o campus da Universidade e as propriedades industriais. Logo, o documento não está centrado somente no casco histórico, mas integra também os bairros que não pertencem a este perímetro. O documento é finalizado com a bibliografia utilizada pelos autores, a apresentação do índice toponímico, onde se vê os nomes das localidades e o índice onomástico.

#### 4.7 Descrição do documento de Inclusão da Mesquita de Córdoba como Patrimônio da Humanidade

Este documento é registrado como integrante do ICOMOS – *International Council of Monuments and Sites*, o Conselho Internacional de Monumentos e Sítios, uma organização não governamental com sede em Charenton-le-Pont, França. Vejamos alguns dados sobre esta instituição disponíveis nas Diretrizes Operacionais para a Implementação da Convenção do Patrimônio Mundial: fundado em 1965, o papel do ICOMOS é promover a aplicação da teoria, metodologia e técnicas científicas para a conservação do patrimônio arquitetônico e arqueológico. Este trabalho é baseado nos princípios da Carta de Veneza, criado em 1964 que também é conhecida como Carta Internacional para a Conservação e Restauro de Monumentos. De maneira mais específica, o ICOMOS avalia as propriedades nominadas para inscrição na Lista de Patrimônio Mundial, monitorando o estado de conservação dessas propriedades culturais, dentre outras atividades que são de sua responsabilidade no que concerne à salvaguarda e manutenção de patrimônios presentes na lista da Unesco.

O documento mencionado é apresentado como item número 313 da Lista do Patrimônio Mundial e é organizado em uma tabela dividida em três partes disponível nos idiomas inglês e francês: *A) Identificação; B) Recomendação Icomos e C) Justificativa*. O campo *A (Identificação)*, contém a nomeação do monumento, o local onde está situado (Córdoba, Andaluzia, Espanha) e as datas em que o documento foi registrado e revisado, sendo elas, respectivamente, 30 de dezembro de 1983 e 9 de maio de 1984.

O âmbito *B (Recomendação Icomos)*, afirma que o bem cultural proposto para ser incluído na Lista de Patrimônio Cultural Mundial está firmado nos critérios I, II, III e IV de seleção de patrimônios. Segundo informações contidas no site da UNESCO, há um total de dez critérios previstos pela instituição, sendo que o patrimônio candidato à inserção na lista deve atender a pelo menos um deles. Estes pontos funcionam como norteadores para a inserção de patrimônios em determinadas categorias de acordo com suas características, tais como os sítios culturais, os naturais e os mistos.

Esses critérios são explicados nas Diretrizes Operacionais para a Implementação da Convenção do Patrimônio Mundial (*Operational Guidelines for the Implementation of the World Heritage Convention*) e são tidos como a principal ferramenta no que tange ao Patrimônio Mundial, e, por essa razão, são frequentemente revistos pelo comitê responsável para acompanhar as evoluções do conceito de patrimônio<sup>30</sup>.

Os critérios aplicados à Mesquita são os seguintes:

- I: Representar uma obra-prima do gênio criador humano;
- II: Mostrar um intercâmbio importante de valores humanos, durante um determinado tempo ou em uma área cultural do mundo, no desenvolvimento da arquitetura ou tecnologia, das artes monumentais, do planejamento urbano ou do desenho de paisagem;
- III: Mostrar um testemunho único, ou ao menos excepcional, de uma tradição cultural ou de uma civilização que está viva ou que tenha desaparecido;
- IV: Ser um exemplo excepcional de um tipo de edifício ou conjunto arquitetônico, tecnológico ou de paisagem que ilustre significativos estágios da história humana.

Sigamos pela descrição do documento. O próximo e último tópico, *C – Justificativa* busca oferecer o que é prometido no subtítulo a partir de resumo sobre a história da Mesquita, partindo de sua construção pelo Emir Abd Al Rahman em seu desejo de construir uma Mesquita mais bonita que a de Damasco. São apontadas também brevemente modificações sofridas na Mesquita ao longo de diferentes governos árabes no período califal até chegar a conquista de Córdoba pelos cristãos sob o comando do rei Fernando III, o Santo, e das intervenções sofridas neste templo.

Por fim, após essa breve explanação, os critérios I, II, III e IV são justificados da seguinte forma:

Critério I – A dimensão e ousadia de seu interior, que nunca foram imitados, fazem dela uma criação artística única.

Critério II – Apesar de sua singularidade, a Mesquita de Córdoba tem exercitado uma influência considerável na arte muçulmana ocidental do século VIII. A Mesquita influenciou também o desenvolvimento do estilo neomourisco no século XIX.

Critério III – Esse monumento é o mais alto e relevante testemunho do Califado de Córdoba (929-1031): essa cidade – que, é dito, inclui 300 mesquitas e inúmeros palácios – a rival de Constantinopla e Bagdá.

Critério IV: Seu exemplo de arquitetura religiosa do Islã.

---

<sup>30</sup> Disponível em: <https://whc.unesco.org/en/criteria/>. Acesso em 04 jun. 2020.

#### 4.8 Descrição do documento de Inclusão do Centro Histórico de Córdoba (extensão da Mesquita de Córdoba) como patrimônio da humanidade

Este segundo documento foi produzido em 20 de outubro de 1993, dez anos após a publicação do documento anterior. A divisão deste é composta por Identificação, Justificativa pelo Estado, História e Descrição, Gestão e proteção, Conservação e Autenticidade, Avaliação e Recomendação, sob o registro 313.

Em *Identificação*, há o nome do patrimônio, a sua localização, o Estado a que pertence e a data de produção do documento. Na *Justificativa*, o primeiro parágrafo apresenta a seguinte informação: o propósito é estender a propriedade já inscrita na Lista do Patrimônio Mundial (A Mesquita de Córdoba) no sentido de incluir os *arredores* desta. Essa ampliação compreende as ruas próximas ao monumento chegando até o sul desta área, na margem do rio Guadalquivir, incluindo a ponte romana e a torre de Calahorra. Ao leste há a *Calle San Fernando*, ao norte o centro comercial e ao oeste o *Alcázar de los Reyes Cristianos* e o bairro *San Basilio*.

No campo “História e Descrição”, esses dois temas são divididos e expostos isoladamente. O subtítulo *História* apresenta resumidamente a trajetória milenar de Córdoba, sua relação com o rio Guadalquivir e as montanhas de *Sierra Morena* como um campo estratégico. Pouco é mostrado sobre o assentamento turdetano, não mais do que uma linha, já que o foco do primeiro parágrafo está no período romano de *Corduba*, que viria a ser capital da província da Hispania Inferior (Bética), enfatizando a monumentalização da cidade e alguns de seus “filhos ilustres”: os dois Sênecas – pai e filho – e o poeta Lucano.

Em seguida, é apresentado o contexto das incursões visigóticas em 572, passando ao período em que Córdoba foi um importante centro do mundo muçulmano na Ibéria, já no século VIII, atestado no documento como o maior período de glória da cidade. Neste trecho, aparece de maneira enfática a grande Mesquita de Córdoba e seu processo de construção.

É registrado ainda que o local onde este templo foi erigido, com a intenção de ser mais grandioso do que a Mesquita de Damasco (mais a frente no documento, há a informação de que a Mesquita rivalizou ainda com os templos de Constantinopla e Bagdá), teria sido construída no templo romano a Janus, posteriormente convertido em uma igreja pelos visigodos. A palavra “igreja” aparece de maneira genérica, não há a identificação de *qual se trata*. Essa observação vale tanto para o documento de inscrição da Mesquita na Lista do

Patrimônio Mundial da UNESCO como o presente documento descrito do Centro Histórico. Notadamente, há ênfase na diversidade e tolerância neste excerto sobre o período muçulmano.

Por fim, o breve texto chega a Reconquista Cristã em 1236 por Fernando III, o Santo, marcando reformulações na Mesquita, único templo sobrevivente a testemunhar o período califal, apesar das inúmeras Mesquitas existentes até então. Este período marca o nascimento de outras construções emblemáticas – integrantes do atual Centro Histórico, vale lembrar – como a *Torre Fortaleza de la Calahorra* e o *Alcázar de los Reyes Cristianos*. É destacado que neste contexto, Córdoba perdeu muito de sua importância política e intelectual, mantendo, todavia, importante papel no comércio em função de sua proximidade com *Sierra Morena*.

Em suma, se trata de um texto objetivo por estar inserido dentro da perspectiva de um documento. Apesar dessas fronteiras metodológicas, é evidente que há uma quantidade maior de espaço dedicado ao período em que Córdoba vivia o período muçulmano, até pela própria finalidade do registro.

O segundo tópico, a *Descrição*, oferece uma análise alinhada ao conceito de preservação da cidade. Inicia-se descrevendo as características arquitetônicas herdadas do período medieval, com destaque para o formato das ruas: estreitas e sinuosas. São mencionados também os Jardins do Alcázar e outros vestígios do período califal, como os minaretes, sobreviventes deste contexto presentes nas igrejas de São Lorenzo e Santiago, além do Convento de Santa Clara e a Porta de Almodóvar.

O período romano é apresentado como um passado também em evidência arquitetônica, tais como a Ponte Romana – sua construção original e as alterações sofridas ao longo do tempo –, os mosaicos no Alcázar, as colunas do templo romano e partes da muralha que cercava a *Corduba* romana.

As estruturas do período cristão são retratadas como algumas igrejas e outros monumentos de outros períodos que passaram por intervenções e passaram a ser considerados cristãos. Na mesma linha, o texto oferece informações objetivas e curtas sobre a Sinagoga originária do século XIV localizada na Judería, o bairro povoado pela população judia até 1492, ano em que houve a expulsão dos judeus e o local foi convertido em cristão. Assim é encerrado o tópico *Descrição*.

O terceiro título trabalhado no documento é *Gestão e Proteção*. Este assunto é dividido em dois subtópicos: *Status Legal* e *Gestão*. Sigamos a ordem do documento e iniciemos pelo *Status Legal*, que oferece a face jurídica da patrimonialização da cidade ao apresentar sob quais leis o centro histórico de Córdoba está protegido: a Lei nº16 do patrimônio histórico espanhol (1985), a Lei nº1 do Patrimônio Histórico de Andaluzia (1991),

a regulamentação pelo Plano Urbano e geral de Córdoba (1984) e pelo Decreto Real nº1/91 no planeamento da cidade e do país. Devemos lembrar que essas leis eram as vigentes até a data em que o documento foi produzido: outubro de 1993, uma vez que haja também a Lei 14/2007 do Patrimônio Histórico de Andaluzia.

Em *Gestão*, é dissertado a quem cabe gerir esse patrimônio. O Centro Histórico de Córdoba é responsabilidade do Ministério da Cultura Espanhol, da Junta de Andaluzia e da Prefeitura de Córdoba. O *Plan General de Ordenación Urbana* (PGOU) foi aprovado em 1984, baseado em análises sobre a cidade (ponto convergente com a *Guía de Arquitectura de Córdoba*), sendo afirmado que o PGOU apresenta propostas para a estrutura urbana geral. O PGOU é apresentado de maneira mais direta neste documento, diferente da *Guía de Arquitectura de Córdoba*, onde é tratado com mais detalhes, talvez para ser mais acessível a um grupo maior de leitores. Da mesma forma é apresentado o Plano Especial de Proteção do Conjunto Histórico de Córdoba (PEPCHyC) e sobre a importância basilar do centro histórico de Córdoba para o PEPCHyC como forma de legitimar e regular a área.

Passemos agora ao assunto *Conservação e Autenticidade*, que também se subdivide entre os tópicos *Histórico de Conservação e Autenticidade*. O *Histórico de Conservação* afirma que até o momento em que foi feita a análise por especialistas (1993), a conservação do centro histórico tinha sido até então esporádica e desregulada, exceto monumentos individuais, como a Mesquita de Córdoba, mas o restante apresentou evidências sérias de deterioração. Assim como apresentado na *Guía de Arquitectura de Córdoba*, o PGOU (1984) representa a primeira tentativa séria de conservação e proteção do centro histórico. A *Autenticidade* reitera a característica de Córdoba portar uma cultura milenar materializada na cidade em seu crescimento orgânico e contínuo.

O tópico *Avaliação* é dividido em dois subtítulos, *Ação por ICOMOS* e *Análises Comparativas*. No primeiro, é descrito que uma missão de especialistas do ICOMOS visitou Córdoba em maio de 1994 objetivando analisar se seriam favoráveis ou não a inclusão do Centro Histórico dado o grau de conservação. O posicionamento foi positivo exceto no que diz respeito à igreja e monastério de Santa Clara. O *Plan General de Ordenación Urbana* (PGOU) foi elogiado e atestado que seria mais efetivo se a proposta de ampliação fosse aprovada.

Em *Análises comparativas*, Córdoba é contraposta às cidades históricas andaluzas Granada e Sevilha. Por fim, o último tópico, a *Recomendação* pontua que o projeto de ampliação da Mesquita Catedral para o Centro Histórico de Córdoba, seja aprovada e inscrita

com base nos critérios I, II, III e IV, os mesmo critérios abrangidos na inclusão da Mesquita dez anos antes.

#### 4.9 Análise das fontes documentais: usos políticos do passado

Esta dissertação, conforme apresentado no resumo, possui o objetivo de analisar a *Guía de Arquitectura de Córdoba* (2003) e os documentos realizados pela UNESCO que registram a listagem de Córdoba enquanto Patrimônio da Humanidade buscando compreender qual visão havia sido construída acerca do período em que a cidade esteve sob domínio romano, na antiguidade. Esse questionamento teve como raiz a importância do contexto em que Córdoba foi uma importante província, chegando a ser capital da Bética, o que levou à indagação sobre como e se esse passado havia sido legado de alguma forma na conjuntura da patrimonialização da cidade.

Ao analisar as fontes, foi notado que há menções aos diferentes povos que habitaram Córdoba: os turdetanos, os romanos, os visigodos, os árabes, os judeus e os cristãos, sendo que a *Guía de Arquitectura de Córdoba* (2003) é um documento voltado para a divulgação da cidade e que reflete o discurso de multiculturalidade presente nos documentos de inclusão da Mesquita (1984) e do Centro Histórico (1994) como Patrimônio da Humanidade.

Todavia, somente com uma simples leitura da *Guía*, nota-se que há um espaço maior dedicado aos patrimônios pertencentes aos séculos em que a cidade integrava o grande califado, que se manteve por quase 800 anos no poder. Da mesma maneira, os documentos iniciais de patrimonialização reverberam mais a própria Mesquita de Córdoba do que qualquer outro vestígio de outras temporalidades, apesar de esses também integrem as documentações, mas de maneira periférica.

Na justificativa de inserção da Mesquita como Patrimônio da Humanidade (1984), que já era patrimônio nacional desde o século XIX, há ênfase sobre as características arquitetônicas do templo, suas grandiosas dimensões e sua postura de “testemunha ocular” do passado andaluz. Já na listagem do Centro Histórico, o foco se mantém na salvaguarda de toda a área que *circunda* a Mesquita desde o próprio título da documentação, onde é expresso que se trata da expansão do processo de extensão da Mesquita de Córdoba.

Portanto, voltando à pergunta inicial, a Córdoba enquanto Colônia Patrícia, recebe foco na arquitetura (Ponte Romana, os mosaicos no Alcázar, colunas do Templo Romano, partes da muralha de *Corduba*) e é apresentado rapidamente como parte importante do

passado da cidade. Entretanto, apesar da grandiosidade e importância política e social, a apresentação da cidade romana se encerra nesta descrição.

É importante ressaltar que não há desconsideração pelos marcos de outras temporalidades, muito pelo contrário, eles são elementos necessários à construção da ideia de cidade pluralizada, mas notadamente há grande ênfase à Mesquita-Catedral. Por quê?

A justificativa por Córdoba ter sido escolhida como Patrimônio da Humanidade pela UNESCO é a existência da Mesquita, e este ponto fica evidente no documento de registro do Centro Histórico de Córdoba (1994), onde tornar os arredores da Mesquita-Catedral patrimônio melhor garantiria a proteção, conservação e salvaguarda do templo, levando em consideração que o monumento histórico se refere também à paisagem urbana e ao seu testemunho de uma civilização.

Como apresentado anteriormente, patrimônios são escolhidos com base em critérios regidos por categorias de pensamento de nossos tempos. Logo, a escolha por salientar a Mesquita de Córdoba e a carga histórica inerente a esse monumento, principalmente quando lembramos seu título de Mesquita-Catedral, soa como uma ode à ideia de convivência multicultural expressas nos materiais de patrimonialização e da consequente divulgação desta narrativa.

Neste sentido, é pertinente levar em consideração o turismo como fator econômico em Córdoba. Em uma matéria escrita ao jornal *El Día de Córdoba* em novembro de 2019, Noelia Santos<sup>31</sup> escreve sobre o impacto econômico do setor turístico em Córdoba, que segundo o texto, representa 4,2% do Produto Interno Bruto (PIB). De maneira direta ou indireta, o turismo gera um total de 594,3 milhões de euros por ano.

Segundo pesquisas feitas em conjunto entre a Universidade de Córdoba (UCO) e o Instituto Municipal de Turismo (IMTUR)<sup>32</sup> realizadas entre julho e novembro de 2019, foi possível estabelecer o perfil do turista que visita Córdoba: possui formação universitária, nível econômico alto e tem em média 47 anos de idade. Os turistas que declararam renda mensal superior a 2.500 euros tendem a pernoitar em hotéis de alta qualidade (que possuem entre quatro e cinco estrelas em relação a sua acomodação) por um período mais extenso. Entre os monumentos mais visitados estão a Mesquita-Catedral (97,4% dos turistas afirmaram já tê-la visitado ou terem planos para isso). Em seguida, estão o *Alcázar* (65,9%), a Sinagoga (46,5%) e Medina Azahara (37,1%).

---

<sup>31</sup> [https://www.eldiadecordoba.es/cordoba/impacto-economico-turismo-cordoba-capital\\_0\\_1414358767.html](https://www.eldiadecordoba.es/cordoba/impacto-economico-turismo-cordoba-capital_0_1414358767.html). Acesso em 07 set. 2020.

<sup>32</sup> <https://www.uco.es/servicios/actualidad/noticiasactualidad/item/136036-estudio-uco-y-immtur>. Acesso em 07 set. 2020.

Assim, o Centro Histórico de Córdoba também é gerador da economia local. A preservação da memória da cidade, sobretudo no que diz respeito ao passado muçulmano, inspira a evocação de séculos de tempos grandiosos, resgatada por meio da arquitetura mourisca do monumento, estando o turismo em congruência com os documentos de patrimonialização e a *Guía de Arquitectura de Córdoba* bem alicerçada na narrativa turística cordobesa. Todavia, as vicissitudes entre o discurso no bojo desse contexto de exaltação do período Al Andaluz parece destoar da maneira como a gestão da Mesquita de Córdoba lida em relação aos muçulmanos.

Castaño Madroñal e Hernández León (2016) buscam analisar as políticas internacionais do patrimônio histórico-cultural, investigando a ligação entre os discursos e representações da diversidade estado-nacional, tendo como recorte o patrimônio hispânico Andaluz.

As autoras destacam um ponto crucial em relação à construção do patrimônio mundial: o terreno de memórias conflituosas no qual está arraigado. Assim, segundo Castaño Madroñal e Hernández León, “a política andaluza inclinou-se pela regulação na assepsia das narrativas nacionalistas” (CASTAÑO MADROÑAL; HERNÁNDEZ LEÓN, 2016, p. 142), como se tivesse sido buscada a construção de certa ideia específica de passado. Isso posto, é enfatizada a capacidade inerente ao patrimônio de ser um veículo de comunicação, e, por consequência, um elemento educativo de grande importância. A UNESCO além de ser o agente construtor do patrimônio, também é a voz que valida e difunde os princípios universais que regulam a escolha de patrimônios nas mais diversas esferas: políticas mundiais, estatais e nacionais.

A Mesquita-Catedral, apesar de levar o título muçulmano em consonância com Catedral, é oficialmente propriedade da Igreja Católica e está imersa em um conflito de memórias e narrativas que se prendem ao “valor da herança islâmica como recurso natural e simbólico” e do poder vigente da Igreja Católica, passando por questões de identidade cultural (CASTAÑO MADROÑAL; HERNÁNDEZ LEÓN, 2016, p. 143).

Em artigo datado de 2016, Castaño Madroñal e Hernández León identificaram a existência de um movimento na internet onde grupos antagônicos estavam “se enfrentado” via petições *online* em sites que promovem tais ações, cujo tema era o debate caloroso acerca da Mesquita-Catedral: por um lado, havia um grupo que reivindicava que houvesse a propriedade pública do templo, em contrapartida, havia um grupo de pessoas contrárias a essa ideia e, consequentemente, favoráveis a manutenção do monumento sob o poder da Igreja Católica.

Em cerca de três meses, o primeiro grupo conseguiu 207.803 signatários em um abaixo-assinado *online*. Em resposta, foi criado outro requerimento desta natureza contrário

ao princípio de tornar o templo público, onde foi defendido (em duas plataformas diferentes) o apoio à permanência da propriedade eclesiástica do monumento (CASTAÑO MADROÑAL; HERNÁNDEZ LEÓN, 2016, p. 143).

Vale ressaltar que a petição que preconiza a continuidade do domínio da Igreja Católica sobre a Mesquita-Catedral foi firmada em duas plataformas responsáveis por elaborar petições, sendo a *change.org*, que contabilizou 317 assinaturas no mesmo tempo aproximado de um trimestre e que abriga reivindicações de temas e vertentes variadas, e, a *hazteoir.org*, um grupo de tendência ultracatólica alinhado a interpretações políticas de direita, que totalizou 99.808 assinaturas. Ao mesmo passo, as autoras Castaño Madroñal e Hernández León detectaram o cerne do grupo que sustenta a proposta de tornar a Mesquita-Catedral pública em um movimento cuja composição é pluralizada, abrangendo coletivos formados no “âmbito universitário e do ensino (...), movimentos unidos ao ativismo social pró-imigrantes, pró-direitos humanos em Córdoba e em defesa do patrimônio andaluz” (CASTAÑO MADROÑAL; HERNÁNDEZ LEÓN, 2016, p. 143).

O primeiro grupo mantém a narrativa de que tornar a Mesquita-Catedral pública é um tipo de “assédio aos cristãos” por aqueles que querem “apropriar-se das catedrais” apesar de seu suposto passado de pertencimento à Igreja Católica e a seus crentes desde o processo de Reconquista. O segundo grupo firma suas argumentações em documentos que contemplam a genealogia e o “dever histórico da Mesquita de Córdoba e suas modificações como catedral até a atualidade”. Além disso, há também a análise da visão jurídica dessa questão no que tange ao “processo legislativo – governamental derivado da tomada de posse no século XIII e seu uso para culto católico”. A apropriação deste monumento pela Igreja Católica, cuja representação local é o Cabildo Catedral de Córdoba, foi viabilizada por decisões judiciais permitindo a *inmatriculación* (registrar a propriedade de um bem) como propriedade da Igreja em 2006 (CASTAÑO MADROÑAL; HERNÁNDEZ LEÓN, 2016, p. 144-145).

O amparo legal para essa medida está alicerçado no artigo 206 da Lei Hipotecária<sup>33</sup> e no artigo 304 do Regulamento Hipotecário<sup>34</sup>. Ambos foram aprovados por Francisco Franco e alterados durante o governo do primeiro ministro Aznar, em 1988. Castaño Madroñal e Hernández León afirmam que a lei e o regulamento em seu formato atual equiparam a Igreja Católica e a administração pública e colocam os diocesanos como notários, possibilitando a abertura para que possam inscrever bens no Registro de Propriedade sem a necessidade de apresentar título de propriedade, necessitando apenas de uma certidão escrita e assinada pelo

---

<sup>33</sup> Disponível em: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1946-2453>. Acesso em: 15 set. 2020.

<sup>34</sup> Disponível em: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1947-3843>. Acesso em: 15 set. 2020.

bispo. Assim, a lei não obrigaria a Igreja a comunicar nem a tornar suas inscrições públicas (CASTAÑO MADROÑAL; HERNÁNDEZ LEÓN, 2016, p. 144).

Alejandro García Sanjuán, professor de História medieval da Universidad de Huelva e integrante da comissão de especialistas nomeada pelo *Ayuntamiento de Cordoba*, escreveu um artigo ao jornal *Diario de Jerez* em setembro de 2018 no qual reitera que o bispado de Córdoba beneficiou-se da reforma da Lei Hipotecária, em consonância com Castaño Madroñal e Hernández León (2016), através da consumação da apropriação de um sítio histórico que fora declarado Monumento Nacional em 1882 e Patrimônio da Humanidade pela UNESCO em 1984. García Sanjuán ainda questiona a conservação – e mesmo a existência – do documento que comprova a doação da Mesquita pelo rei Fernando III, em 1236, para a Igreja Católica.

García Sanjuán sustenta que a base para o discurso dos que defendem a propriedade eclesiástica da catedral é a suposta doação feita pelo rei Fernando III em 1236 no processo de Reconquista, e que essa afirmação é reiterada por membros da Igreja Católica e por alguns historiadores, sendo este segundo segmento criticado pelo autor em função da prática historiadora e sua relação com as fontes, o que descaracterizaria esse posicionamento entendido como problemático.

Uma das fontes documentais mais conhecidas quando se trata do simbólico templo é o texto *Las Siete Partidas*, produzido no contexto do rei Afonso X, filho de Fernando III, onde é citado que as mesquitas deveriam ser de posse do rei, e que cabia a ele dá-las a quem quisesse (GARCÍA SANJUÁN, 2018, p. 6). O autor afirma que uma importante característica da Igreja medieval é a institucionalização de suas memórias históricas, principalmente quando se trata de credenciar direitos e privilégios.

Neste ponto entra o questionamento de García Sanjuán, pautado na incredulidade de que esse documento, de grande importância por se tratar de um monumento tão relevante quanto o é a Mesquita de Córdoba que asseguraria a doação de Fernando III, não ter sido devidamente conservado, assim como outros documentos que enfatizam privilégios eclesiásticos neste mesmo período. A esses argumentos, a Igreja respondeu que a noção de registro de propriedade, tal qual entendemos hoje, não é aplicável se pensarmos no contexto da Idade Média.

Em contraponto, García Sanjuán afirma que as catedrais peninsulares conservam numerosos papéis que comprovam a doação dos mencionados templos para a Igreja Católica, que afirma que os documentos estão guardados para serem apresentados a um juiz que os requeira. O autor então pondera que seria mais palpável que, se tais documentos realmente

existissem, a Igreja já os teria mostrado e esse fato tornaria desnecessário o processo de *inmatriculación* ocorrido em 2006.

O autor destaca que um ponto claro na história da Mesquita após 1236 é a manutenção do monumento pela Coroa conforme as documentações desde a época de Fernando III até o século XIX, mas nada sobre uma doação de fato. Assim, ao longo dos séculos XIX e XX a Mesquita permaneceu enquanto um templo católico administrado pelo Estado. Assim, a *Comisión de Expertos* no ano de 2018 (da qual, vale reiterar, García Sanjuán foi integrante) identificou que as fontes históricas que existem sobre esse impasse não permitem afirmar que a Mesquita realmente foi doada para a Igreja por Fernando III em 1236.

Para além disso, entende-se que o templo nunca foi doado legalmente, devendo estar em posse da Coroa, não da Igreja. Somado a esse prisma, o autor adiciona a informação de que há o testemunho de duas crônicas produzidas durante a reconquista de Córdoba por duas figuras importantes que integravam a elite eclesiástica: Rodrigo Jiménez de Rada, conhecido como *El Toledano* e autor da obra *Historia de los hechos de España* e Juan de Sória, bispo de Osma e chanceler de Fernando III que esteve presente na reconquista e é tido como autor da obra anônima *Cronica latina de los reyes de Castilla*. Nos dois textos, apesar da grande importância dada à Mesquita, não se menciona a doação da mesma pelo rei. García Sanjuán pontua que o que há sobre a Mesquita é que ela foi consagrada como Igreja e que o Rei a dotou de bens para sua manutenção.

Todo esse embate reflete o impacto do período andaluz na memória histórica da Espanha. García Sanjuán aponta que essa problemática foi uma visão dicotômica entre uma percepção favorável e amável, e mesmo mítica deste contexto e, também, uma ideia oposta, baseada na incompatibilidade entre o Andaluz e o Espanhol. Essa contraposição de memórias mostra leituras feitas sobre o passado atendendo a demandas do presente. É destacado pelo autor que nota-se a presença da proliferação de mitos, preconceitos, apriorismos e anacronismos. Essas características foram difundidas pelos sistemas de educação e ensino bem como em meios de comunicação, literatura e cinema (GARCÍA SANJUÁN, 2013, p. 63).

O pensamento historiográfico experimentou desdobramentos ao longo do século XIX entendidos como reflexo das modificações políticas e epistemológicas do período, sendo o nacionalismo provavelmente a influência mais forte em posicionar o povo e a nação no papel de protagonistas, mas sem tirar o foco da monarquia e da Igreja. Assim surge uma vertente entendida como *españolismo*, identificada por García Sanjuán como uma forma de leitura do passado que, em sua visão mais conservadora, afirma a identidade espanhola como

majoritariamente cristã, originando a ideologia nacional-católica (GARCÍA SANJUÁN, 2013, p. 63).

Na perspectiva do *españolismo*, a visão do Andaluz se firma na conotação de invasores da Espanha e, portanto, seria necessário eliminá-los, em oposição ao passado romano e a monarquia visigótica, encarada neste sentido como primeira unificação “nacional”. Assim, o termo *reconquista* é entendido como recuperação do território ocupado pelos muçulmanos (GARCÍA SANJUÁN, 2013, p. 64-65). Dentro dessa visão, o muçulmano é o *outro*, a antítese, não integrando o que é ser espanhol.

Essa ótica foi um dos principais pilares do discurso *españolista*, que atingiu seu pico durante a ditadura de Franco, lançando bases para o pensamento anti-islâmico, característico do *españolismo*. Francisco Franco era enxergado pela Igreja Católica como um líder que entoou uma cruzada contra o marxismo e o ateísmo (GARCÍA SANJUÁN, 2013, p. 66). Se esse era um discurso preconceituoso e excludente, houve também espaço para uma segunda visão dentro desta tendência que continha uma narrativa com aparência integradora do período andaluz à memória da Espanha, onde estava presente uma ótica romantizada e mitificada deste passado (GARCÍA SANJUÁN, 2013, p. 66).

Com a Guerra Civil e o Franquismo, emergiu outro mito: a negação da conquista muçulmana da Península, formulada pelo ultranacionalista e simpatizante do fascismo Ignacio Olagüe, dissociando a figura de estrangeiros da formação da memória histórica espanhola (GARCÍA SANJUÁN, 2013, p. 66-67). O *españolismo* acaba sendo retrocedido somente com a morte do ditador, abrindo espaço para visões periféricas de nacionalismo, como Galego, Catalão, Basco, Canário e Andaluz (GARCÍA SANJUÁN, 2013, p. 67). Dessa forma, o viés nacionalista, inclusive em pesquisas acadêmicas, sofre uma queda considerável.

A década de 1960 marcou o início de reformulações que estavam em voga em diferentes áreas de conhecimento. Este contexto também tem por importante característica os processos de independência de países do considerado terceiro mundo, sobretudo na Ásia e África (BURKE, 2008, p. 64). Esses efeitos ressoaram na década posterior na Península Ibérica, já que tanto a Espanha como Portugal tem nos anos 70 a representação do fim dos regimes totalitários de Franco e dos herdeiros de Salazar. Sendo assim, percebe-se que as questões identitárias presentes na batalha de memórias entre os grupos pró e contra tornar pública a propriedade da Mesquita são antigas e complexas (SILVA, 2013, p. 39).

É possível que esse monumento seja um patrimônio da humanidade pertencendo a Igreja Católica? Sanjuán defende a tese de que a Mesquita de Córdoba foi e deve permanecer sendo um patrimônio de todos os cordobeses, espanhóis e, por fim, de toda a humanidade. A

crítica do autor perpassa a apropriação arbitrária do templo pela Igreja Católica graças ao privilégio emanado do nacional catolicismo franquista, que fere o princípio legal de gestão do monumento pela *Junta de Andalucía* ao ter um projeto de gestão pelo Bispado em que há o objetivo de convertê-la em um tipo de museu relacionado a uma confraria cordobesa.

#### 4.10 Considerações finais

Este capítulo teve como pauta central a análise das fontes históricas selecionadas para a construção desta dissertação. Esta investigação foi feita embasada nos princípios da *Estética Persuasiva* e do *Paradigma Indiciário*, que são os aportes teóricos escolhidos. A Estética Persuasiva é apresentada por Pedro Paulo Abreu Funari na obra *Antiguidade Clássica: a História e a Cultura a partir dos documentos* (2003) e foi escolhida por sua definição de enxergar qualquer documento como construção complexa e que possui objetivos incutidos no mesmo, podendo ser lidos através da análise desses discursos. Essa ótica dialoga com as referências teóricas de Jacques Le Goff acerca das fontes, amparados pela perspectiva de compreensão das fontes históricas legadas da Escola dos Annales. Unido a esse princípio, está o segundo aporte teórico, o paradigma indiciário. Este pilar está em congruência com o primeiro, norteado pela análise pormenorizada dos indícios apresentados nas fontes históricas utilizadas. Buscamos seguir estes caminhos na construção metodológica da presente pesquisa.

Como este capítulo refere-se à fonte histórica, foi feita uma sucinta apresentação acerca da vicissitude nos debates concernentes a o que são fontes históricas e a relação destas como questões necessárias que transpassam as fontes, tais como a memória e a identidade. Essas questões foram buscadas por estarem alinhadas com a leitura das fontes documentais trabalhadas na dissertação, sendo a identidade e a memória dois pontos basilares para a análise dos documentos de patrimonialização da Mesquita de Córdoba e do Centro Histórico bem como da *Guía de Arquitectura de Córdoba*.

Os documentos que inserem a cidade na Lista dos Patrimônios da Humanidade pela UNESCO possuem caráter jurídico e regulador do patrimônio, cujo discurso é refletido na Guia, que se trata de uma via difusora desses princípios a nível regional com um público bem delineado cunhada por um grupo de arquitetos da *Junta de Andalucía*. Buscamos apresentar o patrimônio (as escolhas acerca de quais patrimônios devem ser enfatizados em prol de questões interessantes aos períodos em que estes foram selecionados) e sua relação com a memória e identidade local, assim como a arqueologia enquanto fomentadora de discursos.

## **5 DE ONDE VEM A HISTÓRIA? : O OBJETO DE APRENDIZAGEM COMO INSTRUMENTO AUXILIADOR DE ENSINO**

Este capítulo tem por objetivo apresentar o Objeto de Aprendizagem desenvolvido na disciplina *Planejamento e desenvolvimento de Objetos de Aprendizagem*, sob a orientação do professor Luiz Eduardo da Silva durante o segundo semestre de 2018 e janeiro de 2019. O título dado: “*De onde vem a História?*” se relaciona com um dos assuntos centrais do objeto, que é como a História é escrita, expondo de maneira sintética o ofício do historiador e a importância da leitura e interpretação das fontes históricas. Neste sentido, buscou-se apresentar as fontes históricas existentes e como elas são utilizadas pelo historiador para compreender a História. Foi abordado também, através da interdisciplinaridade, o trabalho desenvolvido pelo arqueólogo que pode agir em conjunto com o historiador.

Foi realizada uma breve contextualização do ensino de História a partir de um histórico sobre como a disciplina passou a ser ensinada no Brasil e como esse processo ocorreu em alguns períodos destacados. Em seguimento, abriu-se espaço para que o debate sobre o trabalho com fontes históricas na sala de aula fosse iniciado, qual a relevância dessa abordagem nas aulas e qual benefício elas podem trazer para a compreensão da disciplina de maneira significativa.

A segunda vertente trabalhada, o patrimônio cultural, foi apresentada como uma forma de também compreender a História e a atualidade, logo, o presente e o passado. Entender o conceito de patrimônio e sua relação temporal é importante para que os alunos compreendam porque é necessário que o patrimônio seja preservado partindo do pressuposto de que se preserva aquilo que se conhece e assim se valoriza, erigindo a relação identitária do aluno com seu meio, sua História e como ele está inserido na sociedade.

A Educação Patrimonial é uma via que possibilita a conscientização popular sobre a preservação de patrimônios. Para Salvadori (2008, p. 36), a Educação Patrimonial envolve o ensino de História ao Patrimônio Cultural em função das permanências e modificações temporais, de modo que os alunos possam perceber a importância do passado na formação de sua identidade individual e coletiva, objetivando promover a cidadania a partir do cumprimento de direitos e deveres. A Educação Patrimonial, portanto, é uma educação política, e dependendo de como ela é trabalhada, pode ser possível ressaltar a importância de preservar os patrimônios, bem como o respeito à cultura do outro, sendo desenvolvida a alteridade e a diversidade.

A metodologia para a realização desse capítulo foi pautada na revisão bibliográfica de pesquisadores responsáveis pela autoria de produções que tangem aos assuntos desenvolvidos e também na análise de documentos dentro do âmbito da educação sobre como os dois assuntos, que são a base teórica do Objeto de Aprendizagem, são apresentados e desenvolvidos dentro de currículos escolares enquanto conteúdos previstos para as grades escolares e quais habilidades pretendem-se atingir nos alunos.

O Objeto de Aprendizagem foi erigido dentro do gerador *Xerte* com pequenos textos, imagens, vídeos, recursos de áudio, jogos e uma atividade para fechar a utilização do O.A (Objeto de Aprendizagem). O Objeto é indicado para ser aplicado ao 6ºAno do Ensino Fundamental, onde o conteúdo da fonte histórica é trabalhado logo no início do bimestre. Apesar de muito do conteúdo estar atrelado a História, o O.A pode ser aplicado em outras disciplinas, como Arte e Geografia.

### 5.1 O ensino de História do Brasil e sua relação com a formação identitária dos brasileiros: um projeto político

A Europa oitocentista marca um período de grande relevância para a História, pois trata-se de quando foram estabelecidos dois parâmetros importantes: a História como ciência da reconstituição do passado e o documento escrito como fonte a ser consultada. Estavam lançadas as bases científicas da História. Esse debate ecoou no Brasil e foi materializado a partir da edificação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, ambos em 1838, cujas funções estavam ligadas à produção historiográfica sobre o Brasil (CAIMI, 2008, p. 130).

O Ensino de História no Brasil remonta ao século XIX, tendo como marco institucional fundador o Regulamento de 1838 do Colégio Dom Pedro II, que inseria a História como disciplina no currículo escolar (SCHMIDT, 2012, p. 78). Dessa forma, a História assumiria explicitamente o posto de ser um dos aparatos acerca da construção do Brasil enquanto nação, através da produção e disseminação da História nacional.

É certo que a criação de uma cadeira específica de História do Brasil foi realizada via ordem imperial. Porém, a autonomia e conteúdos dessa disciplina sempre foram questionados, tendo que concorrer frequentemente à História Universal, situação essa que prevaleceu até o século XX, já em 1930. Até a primeira década do século XX, os manuais didáticos utilizados nas escolas brasileiras eram escritos, editados e impressos no exterior, sobretudo em Portugal e França. No início da República, as obras nacionais passaram a ter um forte apelo moral e

cívico (CAIMI, 2008, p. 133). É destacada, neste ponto, a veia ideológica pretendida com o ensino de História. Apesar disso, Bittencourt (2010, p. 193) aponta que paradoxalmente, a disciplina nunca ocupou um lugar significativo nos programas curriculares brasileiros.

Para Circe Bittencourt (2010, p. 185), o ensino de História no Brasil está associado ao forjamento da identidade nacional. Logo, a História tradicional brasileira ensinada nas escolas foi povoada por um nacionalismo patriótico, levando em consideração os feitos de grandes homens, os aclamados heróis nacionais, além de datas consideradas importantes, festas cívicas e outros elementos que se alinham a esta lógica positivista. Essas são as características de uma história pátria, que com sua função pedagógica de “mestra da vida”, pretendia orientar os jovens brasileiros para a civilidade e patriotismo (CAIMI, 2008, p. 130). Nessa metodologia tradicionalista que perdurou dentro das salas de aula anos a fio, os conteúdos escolares deviam ser decorados à exaustão pelo alunado.

Bittencourt aponta que contra essa história patriótica há uma série de críticas tecidas no que tange a desmistificar o caráter dogmático e muito distante sobre o país e seu povo. A autora aponta ainda que muitas dessas críticas buscam identificar o sentido ideológico de uma história nacional, elaborada a serviço de determinados interesses e grupos. No meio desse debate, surge o seguinte questionamento: é possível outra forma de abordar a História nos bancos escolares? Para Circe Bittencourt, essa pontuação está pautada na reflexão sobre ensino de História e a relação deste com a formação de laços identitários, não sendo um processo restrito somente ao Brasil, mas comum a todos os países do mundo ocidental, onde a produção escolar (e acadêmica) tem sido repensada (BITTENCOURT, 2010, p. 186).

Nos estudos historiográficos, o passado é interrogado a partir de questões do presente<sup>35</sup>. Segundo Jaime Pinsky e Carla Bassanezi Pinsky (2010, p. 23), as aulas de História seriam melhores se for possível alcançar o compromisso do diálogo do passado com o presente. Contudo, os autores ressaltam em consonância com Barros (2004) que o diálogo com o presente não deve significar um presentismo vulgar, mas sim tomar como referências problemáticas que compõem a nossa vida. Os autores ilustram essa afirmação com os exemplos de “desigualdades sociais, raciais, sexuais, diferenças culturais, problemas materiais e inquietações relacionadas à como interpretar o mundo, lidar com a morte, organizar a sociedade (...) preservar tradições, realizar rupturas” (PINSKY, C; PINSKY, J, 2010, p. 23-24).

---

<sup>35</sup>Segundo José D’Assunção Barros, deve-se ter a cautela de não projetar categorias de pensamento do nosso tempo em contextos passados (BARROS, 2004, p. 53)

Mas, afinal, por que aprender e ensinar História são atividades importantes? Nas palavras de Eric J. Hobsbawn:

Todo ser humano tem consciência do passado (definido como o período imediatamente anterior aos eventos registrados na memória de um indivíduo) em virtude de viver com pessoas mais velhas. Provavelmente todas as sociedades que interessam ao historiador tenham um passado, pois mesmo as colônias mais inovadoras são povoadas por pessoas oriundas de alguma sociedade que já conta com uma longa história. Ser membro de uma comunidade humana é situar-se em relação ao seu passado (ou da comunidade), ainda que apenas para rejeitá-lo. O passado é, portanto, uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana (HOBSBAWN, 1998).

Logo, o passado é instrumento de estudo do historiador e a História seria um discurso produzido por historiadores embasados em um árduo trabalho com as fontes, trabalho esse que vai desde a seleção das mesmas a serem pesquisadas até o método e a teoria onde a pesquisa terá seus alicerces firmados. A produção da *verdade* em História dentro dessa perspectiva é tratada como um discurso histórico a partir de um conjunto de representações sobre o passado. Assim, na memória social o passado se constrói a partir de um complexo jogo de interesses, que elege o que deverá ser lembrado e o que deverá ser esquecido (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 117).

Para Nilton Mullet Pereira e Fernando Seffner (2008, p. 119), ensinar História na escola é sinônimo de criar bases que permitam aos estudantes abordar a historicidade das suas determinações sócio culturais, ligado à compreensão de si mesmos como agentes históricos e das suas identidades como construções do tempo histórico. Neste aspecto, cabe reiterar o diálogo entre passado e presente: o presente, onde é considerado o espaço/tempo dos alunos enquanto que o passado torna-se histórico na medida em que o professor historiciza instituições, políticas, modelos culturais, modos de ser, e, sobretudo, as identidades. Trata-se de, a partir desse enfoque, erigir relações de pertencimento a um grupo, a uma história e lutas coletivas.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pensar a História enquanto um saber necessário para os estudantes está enraizado em questões do tempo presente. Para dar vazão ao diálogo entre ambas as temporalidades, o passado e o presente, é necessário o cuidado em relação aos documentos históricos. Uma fonte só se torna um suporte para compreender a História quando a mesma é questionada a fim de que o investigador/a compreenda, a partir de suas perguntas, a forma como a fonte foi construída, bem como as representações e narrações portadas. A BNCC segue afirmando que são necessários diferentes

tipos de fontes e documentos (escritos, iconográficos, materiais, imateriais), onde estes carregariam a experiência humana registrada em sua essência. Assim, “o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história” (BRASIL, 2017, p. 397-398).

Ainda no aspecto de documentos relacionados ao currículo escolar brasileiro, constam ainda outros apontamentos que tangem à utilização de fontes nas aulas de História. Além da BNCC, esta abordagem é latente também no PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) de História, podendo ser destacados dois aspectos relevantes. O primeiro deles é “utilizar fontes históricas em suas pesquisas escolares” enquanto um dos objetivos do 4º Ciclo do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998, p. 66) e o segundo ponto destacado está inserido no tópico *Orientações e Métodos Didáticos*, onde consta: “trabalhar com documentos variados como sítios arqueológicos, edificações, plantas urbanas, mapas, instrumentos de trabalho, objetos cerimoniais e rituais, adornos, meios de comunicação, vestimentas, textos, imagens e filmes” (BRASIL, 1998, p. 77).

Portanto, ensinar História está ligado a ensinar os alunos a “lerem” o passado através dessas fontes, e isso ocorre quando se “coloca os estudantes diante das representações que as gerações passadas produziram sobre si mesmas (nossas fontes) e ao mesmo tempo estimula-os a elaborar a crítica das representações que hoje produzimos sobre nosso próprio passado” (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 119).

Deste modo, estudar história é um ato que se faz no presente e uma de suas funções é auxiliar a compreensão do aluno acerca de si mesmo em sociedade. Assim sendo, é importante ressaltar, a grande questão não é criar jovens aspirantes a historiadores (até porque, conforme assinalado por Caimi (2008, p. 143-144), “as finalidades do trabalho do historiador, ao produzir conhecimento histórico, são distintas das finalidades do trabalho do professor ao ensinar história”), mas sim contribuir para a formação dos alunos enquanto cidadãos capazes de historicizar a própria vida, e refletir essas pontuações em como agir em relação a sua comunidade, cidade, estimulando o senso da cidadania. Nesse sentido, Nilton M. Pereira e Fernando Seffner afirmam que “o acúmulo de conceitos históricos serve para tornar os estudantes sujeitos capazes de produzir opiniões e de considerar soluções políticas para os problemas do seu tempo” (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 119-120).

Circe Bittencourt (2001, p. 9-20) reitera que nos currículos escolares é frequente que o ensino de História seja associado à contribuição para a formação de um cidadão crítico, para que este se aposses da cidadania e assim possa agir dentro de seu meio em prol de uma sociedade mais democrática, fortalecendo a imagem do aluno enquanto um agente

transformador, tendo em vista esses apelos partindo da relação estabelecida entre o ensino de História e a promoção de um determinado tipo de cidadão, de forma que Pereira e Seffner (2008) estão em concordância com a autora.

Contudo, a autora aponta enfaticamente que o ensino de História deve cooperar “para libertar o indivíduo do tempo presente, e da imobilidade diante dos acontecimentos”. Dessa forma, o aluno poderia compreender, como apontado por Bittencourt, questões relacionadas ao tempo presente, como os direitos inerentes aos cidadãos, onde estes foram conquistados através de constantes lutas, não simplesmente concedidos pelo poder instituído. A autora segue afirmando que essa relação remete às finalidades da disciplina e a razão pela qual a História permanece nos currículos (BITTENCOURT, 2001, p. 20).

Quando consultada a BNCC (Base Nacional Comum Curricular, 2017), o documento produzido que rege, entre outras coisas, o conteúdo programático que deve ser padronizado entre as escolas públicas e particulares brasileiras, as informações disponibilizadas condizem com as afirmações proferidas pelos autores apresentados anteriormente. No âmbito dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º, 7º, 8º e 9º anos), os currículos reservados para todos esses anos/séries foram analisados, sobretudo ao pertencente ao 6ºano, uma vez que seja este o ano contemplado no Objeto de Aprendizagem desenvolvido.

Em *A Área das Ciências Humanas* (portanto, não só a História como também a Geografia), é frisado que deve haver estímulo a formação ética, considerado no documento como um elemento fundamental para a formação das novas gerações, e, por conseguinte, a promoção do sentido de responsabilidade visando respeitar os “direitos humanos, o ambiente e à própria coletividade, além do fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais” (BRASIL, 2017, p. 354).

Esse trecho da Base Nacional Comum Curricular é reiterado em outra seção do documento: *Os fundamentos pedagógicos da BNCC*, onde esse mesmo discurso é sustentado por meio da tentativa da validação da escola enquanto um espaço de aprendizagem democrático e inclusivo, que deve ser fortalecida sob a prática de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, 2017, p. 14).

Esse discurso aparece também nas *Competências Gerais da Educação Básica*, com destaque para os itens 1 e 9, onde, respectivamente lê-se:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017, p. 9-10).

Novamente, como podemos observar, as habilidades destacadas oriundas da relação entre o ensino de História e a promoção da cidadania e democracia, além do respeito às diversidades e aos direitos humanos seguem presentes no discurso do documento.

## 5.2 Fontes históricas: uma síntese de sua trajetória

Para iniciarmos esta conversa, situemos, ainda que de maneira breve, as fontes históricas.

Ao contextualizarmos as fontes históricas, é necessário olhar para o século XIX na Europa, momento e lugar em que a História se estabelece como uma ciência e disciplina acadêmica. No auge dos moldes rankeanos, a História era pensada como uma ciência responsável por estudar o passado através dos documentos escritos. Ao longo de um grande período, eram considerados documentos históricos aqueles escritos e oficiais, sendo que eles seriam portadores da verdade de maneira autêntica, pois falariam por si próprios. Essa ideia de documento histórico estava ligada à escola positivista, que regia os pensamentos na época.

Entretanto, essa concepção passa a ser questionada e repensada pela escola dos Annales ainda no início do século XX, e posteriormente, em meados da segunda metade do mesmo século, e estas críticas seriam endossadas por outras gerações da escola dos Annales. No século XX, portanto, as características atribuídas ao documento histórico passam a ser modificadas, tendo seu significado ampliado.

Essa ampliação deve-se muito à questão de o que era considerado fonte, não sendo mais compreendida por unanimidade como documento escrito e oficial, tendo sido abrangida para outras categorias, como as fontes visuais, as audiovisuais, cultura material, iconográfica, entre outras. Todavia, deve-se salientar que o documento escrito não foi desvalorizado, mas sim encarado com um olhar diferente: agora ele não teria mais “voz própria”, mas sim precisaria ser lido, interpretado, e analisado à luz de metodologias historiográficas pelo investigador/a. Neste ponto, parte-se do princípio de que o documento precisa ser questionado, com a finalidade de compreender a sua construção e contextualização.

Outro fator importante nesse processo foi a abertura aos diálogos interdisciplinares onde a História passou a se relacionar com outras áreas do saber, como por exemplo, a

Literatura, a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia, entre outras. Seguindo essa tendência, passou a haver estudos historiográficos tendo como fontes, por exemplo, literaturas, imagens e cultura material.

Em suma, fontes históricas passam a ser compreendidas como vestígios do passado ligados a assuntos cotidianos, como o imaginário, a alimentação, as tradições, a cultura, registros de diversas naturezas deixados por sociedades passadas. A máxima imperante na “leitura” dos diversos tipos de fontes pauta-se no pressuposto de que as fontes devem ser historicizadas e questionadas (XAVIER; CUNHA, 2010, p. 641-642). Uma obra de destaque que pode ser citada é *Faire de l'histoire*, publicada por Jacques Le Goff e Pierre Nora em 1974, cujo conteúdo divulga pesquisas de historiadores preocupados com novas problemáticas, e que, para tanto, fizeram uso das novas abordagens da historiografia (JANOTTI, 2005, p. 14).

Com toda essa mudança de perspectiva, as fontes passaram a ser todos os tipos de vestígios do passado (como por exemplo: um livro de receitas, fotografias, cinema, músicas), elementos que auxiliam o historiador a entender como viviam as diferentes sociedades do passado, os significados que elas possuíam em seus respectivos contextos e pelos grupos que as forjaram. As fontes também abrem espaço para que seja discutida sua relação com o presente (XAVIER; CUNHA, 2010, p. 643).

Neste certame, a utilização de fontes históricas não é um exercício relacionado a buscar a verdade de fato, mas entendê-las como registros históricos. Reiterando o ofício do historiador, portanto, ao lidar com fontes históricas, o investigador engendra interpretações, influenciado pelo presente, buscando compreender o significado da fonte analisada e a sua representação para a sociedade responsável por sua criação (XAVIER; CUNHA, 2010, p. 644).

Desse modo, as fontes podem ser entendidas como artefatos culturalmente construídos, produções humanas. Saviani destaca que as fontes “enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos, são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, é nelas que se apoia o conhecimento que produzimos a respeito da história” (SAVIANI, 2004, p. 29-30). Saviani levanta uma questão curiosa, sobre a palavra *fonte* ser empregada em um sentido analógico: “as fontes estão na origem, constituem o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica que é a reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto histórico estudado” (SAVIANI, 2004, p. 29-30). Sobre essa analogia, Funari aponta a possível origem desse termo:

A noção mesma de fonte é originária do cientificismo que prevalecia no século XIX, preocupada que estava a História com a descoberta dos fatos verdadeiros. Fonte é uma metáfora, pois o sentido primeiro da palavra designa uma bica d'água, significado esse que é o mesmo nas línguas que originaram esse conceito, o francês, *source*, e no alemão, *Quell*. Todos se inspiraram no uso figurado do termo *fons* (fonte) em latim, da expressão “fonte de alguma coisa”, no sentido de origem, mas com um significado novo. Assim como das fontes de água, das documentais jorrariam informações a serem usadas pelo historiador. Tudo o que antes era coletado como objeto de colecionador, de estátuas a pequenos objetos de uso cotidiano, passou a ser considerado não mais algo para o simples deleite, mas uma fonte de informação, capaz de trazer novos dados, indisponíveis nos documentos escritos (FUNARI, 2006, p. 85).

Todas as produções humanas, incluindo tudo o que dizem, escrevem, fabricam e tocam podem ser fontes indiciárias sobre determinado indivíduo ou comunidade (BLOCH, 2001, p. 79). Assim, as fontes podem ser vistas como uma janela que permite entender como viviam as pessoas em outros contextos históricos e, conseqüentemente, estabelecer relação com o presente. Esse debate é imensamente maior e mais complexo do que essa introdução apresentada de maneira tão superficial. Todavia, o objetivo nestas primeiras páginas do capítulo é contextualizar as fontes, e conseqüentemente, as fontes em sala de aula, assunto a ser abordado no próximo tópico.

### 5.3 As fontes históricas em sala de aula

Agora, contextualizadas brevemente as fontes históricas, podemos passar para as fontes aplicadas em sala de aula. Maria Schmidt (1997, p. 57) caracteriza esse espaço (as salas) como não apenas o local onde informações são transmitidas pelo professor e assimiladas pelos alunos, mas sim, onde uma relação de interlocutores promove sentido aos aprendizados. Destarte, “os conhecimentos históricos tornam-se significativos para os estudantes, como saber escolar e social, quando contribuem para que eles reflitam sobre suas vivências e suas inserções históricas” (BRASIL, 1998, p. 77). A sala de aula seria qualificada, então, como “um espetáculo impregnado de tensões” onde teoria e prática, e ensino e pesquisa são indissociáveis (SCHMIDT, 1997, p. 57).

Neste ambiente onde teoria e prática são tidas como pontos que deveriam agir em uníssono, as fontes e documentos históricos são entendidos como ferramentas importantes para a construção da aprendizagem de História na sala de aula. O PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) da área de História, um documento orientador de grades curriculares (há um PCN para cada disciplina desenvolvido pelo MEC Ministério da Educação) afirma o documento histórico enquanto fontes de informação fundamentais a serem interpretadas,

analisadas e comparadas. Nessa afirmação, o PCN aponta que os documentos históricos não têm a verdade absoluta inerente em sua existência, mas sim, representa pontos a serem estudados e interpretados (BRASIL, 1997, p. 55).

Assim, os documentos são compreendidos como meios que podem revelar aspectos sobre a sociedade ou indivíduo que o produziu, sendo “interpretados, então, como exemplos de modos de viver, de visões de mundo, de possibilidades construtivas, específicas de contextos e épocas”. Os estudos desses documentos são interpretados na sua natureza material: “elementos recriados da natureza, formas, tamanhos, técnicas empregadas” e em sua forma abstrata e simbólica: “linguagens, usos, sentidos, mensagens, discursos” (BRASIL, 1997, p. 55).

A utilização de documentos históricos nas salas de aula é uma das temáticas pertinentes à discussão sobre ensino de história desde o século XX, objetivando o auxílio da produção do conhecimento em sala de aula. Como visto, essa pauta é indicada inclusive em documentos oficiais, como o PCN e a BNCC, onde é reiterada a necessidade de demonstrar ao aluno como a História é construída (XAVIER; CUNHA, 2010, p. 640). Assim, quando o professor usa fontes históricas como uma ferramenta didática para a compreensão de como a História é erigida, não o faz como um historiador, mas para demonstrar aos alunos esse processo de construção e como os conteúdos históricos se contextualizam com a fonte. Nas palavras de Érica da Silva Xavier e Maria de Fátima da Cunha:

A fonte torna-se então, uma ferramenta psicopedagógica que poderá certamente auxiliar o professor na difícil tarefa de estimulação do imaginário do aluno na aprendizagem da história. Para tanto, procuramos compreender como a fonte se estabelece para história dos historiadores, e como esta se torna uma ferramenta interdisciplinar ao ser apropriada pelo ensino no processo de produção de conhecimento histórico em sala de aula. As fontes históricas devem ir além de meras ilustrações de conteúdos (XAVIER; CUNHA, 2010, p. 641)

Quando Xavier e Cunha mencionam a necessidade de as fontes não serem “meras ilustrações de conteúdos”, podemos relacionar com o fato de que a utilização de fontes em sala de aula não é uma prática recente. Flávia E. Caimi (2008, p. 147) afirma que há registros de utilização de fontes ao longo de todo o século XX. Elas estavam presentes, sobretudo em livros didáticos, ilustrando as ideias impregnadas no texto. Sendo assim, o debate que se fortifica sobre as fontes históricas não está fincado com firmeza em seu simples emprego, mas em *como* serão empregadas. Qual é a *finalidade* das fontes históricas habitarem as aulas de História?

O PCN está envolto na perspectiva de que o desenvolvimento de trabalho das fontes históricas está fundamentado na superação dos métodos mnemônicos, e, nesse documento, o trabalho com fontes seria uma contraposição a essa metodologia (CAIMI, 2008, p. 143). Este processo ocorreria através da compreensão de como a produção do conhecimento desta disciplina se desenvolve, tomando como ponto chave o pensamento de que os vestígios do passado estão presentes em diversos lugares e que integram a memória social. Por esse motivo, eles precisam ser preservados como patrimônio da humanidade. A importância de ensinar o ofício do historiador aos alunos, portanto, é sinônimo de proporcionar meios para a construção do conhecimento sobre como a História é “feita” (BITTENCOURT, 2004, p. 333).

Essa ótica proporciona a visão de que a problematização e significação das fontes é uma tarefa imprescindível ao professor e aos alunos. A tarefa é desafiadora, pois foge a ideia de simplesmente empregar esses “veículos” como ilustrações<sup>36</sup> e passa a vê-los como marcas indiciárias do passado, imersas em saberes e significados que podem não estar dados, mas que, com a mediação do professor, precisam ser construídos com base em problemáticas e olhares dirigidos às fontes (CAIMI, 2008, p. 147).

Seguindo essa conjuntura, as fontes possuem uma função específica e relevante ao ensino da História. Para além de evidenciar temas históricos, é importante manter a relação bilateral entre passado e presente, identificando rupturas e permanências na trajetória do percurso histórico (XAVIER; CUNHA, 2010, p. 650). Partindo desse ponto, a História provavelmente passará a fazer mais sentido aos alunos, com aprendizagens significativas.

Usar fontes históricas de maneira crítica é essencial para a produção do conhecimento histórico. Seguindo esta linha de pensamento, Nilton M. Pereira e Fernando Seffner (2008, p. 124) criticam a utilização de fontes históricas em metodologias acríticas, quando o principal objetivo é empregá-las como rápidas soluções cotidianas para tornar as aulas de História mais atrativas, buscando diluir a ideia de que as aulas de História são chatas e sem grande utilidade para a vida real, tornando a aula mais atraente para os alunos. Devem ser reafirmados os fundamentos e implicações teóricas dessa utilização.

Os mesmos autores apontam que uma saída para esse problema está na abordagem, onde a produtividade do uso de fontes está justamente em mostrar a natureza e especificidade do conhecimento histórico. Dessa forma, a grande preocupação, reiterando, não é ensinar aos

---

<sup>36</sup> Sobre as ilustrações em livros didáticos, Circe Bittencourt (1997, p. 75) cita Lavis (1887), que aponta que as imagens correspondem ao objetivo pedagógico de “ver as cenas históricas”, servindo ainda para facilitar a memorização dos conteúdos. Dessa maneira, as ilustrações “concretizariam a noção altamente abstrata de tempo histórico”, reforçando o que foi escrito no texto. Considerando a opinião dada pelo autor, Bittencourt afirma que “cabe indagar se esses objetivos pedagógicos na utilização de imagens permanecem”.

alunos o trabalho e as metodologias nas quais os historiadores desenvolvem suas pesquisas, mas sim a enxergar o documento enquanto uma produção oriunda de contextos passados, mostrando assim como historiadores constroem o conhecimento acerca do passado, apresentando a fonte enquanto uma representação, onde os responsáveis por sua criação possam, por vezes, ter forjado determinado tipo de imagem sobre si para a posterioridade (PEREIRA ; SEFFNER, 2008, p. 126-127).

#### 5.4 Educação patrimonial: olhares sobre a prática no Brasil

A Educação Patrimonial, apesar de ser um campo ainda não consolidado e em construção no Brasil (SCIFONI, 2015, p. 195), vem conquistando espaço nas discussões acadêmicas nas últimas décadas, bem como em outros ambientes que são espaço de formas de educação, como os museus, e, ainda que por vezes de maneira tímida, tem estado presente nas escolas também. Mas qual será a origem desse conceito relacionado ao patrimônio cultural?

A preocupação com a importância do que seria conhecido como Educação Patrimonial já era sentida desde a criação do IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) por via de documentos e publicações. Um dos responsáveis por esses apontamentos foi o poeta Mário de Andrade ainda em 1930, na época o SPHAN (Serviço do Patrimônio Artístico Nacional).<sup>37</sup> Andrade realçava veementemente a importância do caráter pedagógico presente em museus e do potencial educativo presente em imagens. Rodrigo Melo Franco de Andrade, diretor do Instituto durante 30 anos, estando presente desde a fundação do que conhecemos hoje por IPHAN, caminhava pela mesma linha ideológica de Mário de Andrade, chegando a defender a posição de quão significativa era a relação entre a educação e a preservação do patrimônio cultural brasileiro em alguns artigos e discursos (FLORÊNCIO, 2012, p. 22).

Apesar desse breve histórico, é no final da década de 1970 que essa ideia passa a ser abordada de forma mais incisiva sob a orientação de Aloísio Magalhães. Nessa visão, as

---

<sup>37</sup> Em janeiro de 1937 foi reorganizado o Ministério da Educação sob o comando de Gustavo Capanema, e criado o Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN). Com o SPHAN em vigor, iniciou-se uma série de ações para a realização da identificação, catalogação, restauração, conservação, preservação, fiscalização e difusão dos patrimônios de interesse do Estado nos anos vindouros. Para que chegasse à nomenclatura atual IPHAN, décadas de atividades e modificações foram realizadas no que concerne aos patrimônios e suas políticas públicas. Essas modificações, feitas ao longo de diversos contextos históricos do país, afetaram não somente o andamento de trâmites relacionados a processos de salvaguarda, como também a própria denominação da instituição, passando de SPHAN para Diretoria do Patrimônio Artístico e Nacional (DSPHAN) em 1946, e, finalmente, para IPHAN em 1970 (THOMPSON, TEIXEIRA, REZENDE, GRIECO, 2015).

comunidades passaram a ser vistas para além de meros objetos de estudo, mas como sujeitos apontando a imagem da comunidade como “guardiã” do patrimônio. Na década de 80, é cunhada a expressão “Educação Patrimonial” como um reflexo das experiências educacionais ocorridas na Inglaterra, o *Heritage Education*, onde museus e monumentos históricos passaram a ser utilizados com fins educacionais (FLORÊNCIO, 2012, p. 23).

Oficialmente, essa introdução da Educação Patrimonial ocorreu no *1º Seminário sobre o Uso Educacional de Museus e Monumentos* realizado em julho de 1983, ocorrido no Museu Imperial (Petrópolis-RJ). De acordo com Horta, Grunberg e Monteiro (1999), a partir deste seminário foram propostas e realizadas atividades aplicadas pela mencionada metodologia em diferentes contextos e locais do Brasil que tiveram resultados positivos no que tange à “recuperação da memória coletiva, resgate da autoestima de comunidades em processo de desestruturação, no desenvolvimento local e no encontro de soluções inovadoras de preservação do patrimônio cultural” (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 1).

No fim do século passado, mais especificamente em 1999, Maria de Lourdes Parreiras Horta publicaria junto a Evelina Grunberg e Adriane Queiroz Monteiro um documento chamado *Guia Básico da Educação Patrimonial pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - Museu Imperial*. Este documento, considerado um importante norteador da Educação Patrimonial no Brasil, busca trazer o assunto à tona do cotidiano de professores, anexando inclusive modelos de atividades que podem ser desenvolvidos, bem como pontos caros e intimamente relacionados ao tema discutido, como o próprio patrimônio cultural, a noção temporal de passado e presente e de fontes passivas de serem vistas enquanto patrimônios, buscando trazer uma metodologia sobre essa vertente, conforme defendem as autoras.

Neste documento oficial, a Educação Patrimonial é definida como um “processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo”. A autora segue afirmando que, neste sentido, se trata de “tomar objetos e expressões do patrimônio cultural, questionando-os e explorando seus diferentes aspectos que podem ser traduzidos em conceitos e conhecimentos na prática escolar”, tomando-os como indícios para a investigação (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 1).

A segunda etapa deste processo seria recorrer ao que as autoras chamam de “fontes secundárias”, que podem ser compreendidas como livros e textos que terão a função de ampliar o conhecimento sobre os patrimônios. Desse modo, a Educação Patrimonial teria por objetivo levar a crianças e adultos o conhecimento, apropriação e valorização de sua herança

cultural. Esse processo teria por fim a capacitação dos indivíduos para um melhor usufruto desses patrimônios. O conhecimento crítico e a apropriação consciente dos bens são fatores citados no documento como indispensáveis para que a preservação desses bens ocorra juntamente ao sentimento de cidadania e identidade (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 2).

Junto a estes princípios, a diversidade da herança cultural brasileira trazida através de patrimônios para as aulas, auxiliaria a formação do sentimento de tolerância, valorização e respeito às diferenças. É ressaltado também, que tomando esse ponto, contribuiria para criticar o pensamento de hierarquias culturais, rompendo com a leitura de que determinada sociedade possui mais cultura do que a outra, como se existissem culturas inferiores e superiores<sup>38</sup>. Há ainda outra face explorada pelas autoras do documento: o princípio de que o diálogo entre esses assuntos no processo educacional estimula e facilita a relação e comunicação entre os grupos responsáveis pela salvaguarda, preservação e estudo dos bens culturais com as comunidades, abrindo possibilidade de troca de conhecimentos entre esses dois segmentos, bem como de formação de parcerias tendo como fim a proteção desses patrimônios (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 2).

Dentro desses parâmetros, as autoras assinalam que a Educação Patrimonial pode ser vista como um instrumento de *alfabetização cultural* amparadas no conceito teórico de *empoderamento* de Paulo Freire, onde há reforço e capacitação para o exercício da *autoafirmação*. Esse processo ocorreria mediante a ideia de possibilitar ao indivíduo “fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o a compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido” (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 2-3).

No dossiê *Educação Patrimonial: Histórico, conceitos e processos*, produzido em 2014 pelo IPHAN, a Educação Patrimonial é entendida como uma prática que pode estar presente tanto nos processos educativos formais quanto nos não formais, desde que tenham como foco o “Patrimônio Cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação” (BRASIL, 2014, p. 19). No documento, é afirmado que se deve primar para que os processos educativos relacionados ao Patrimônio Cultural sejam construídos de maneira coletiva e democrática a partir do diálogo

---

<sup>38</sup> Quando é mencionado o termo “cultura” neste contexto, é invocado o sentido imperante no século XIX. A cultura oitocentista refere-se ao sentido alemão *kultur*, em que a cultura era usualmente dividida em dois extremos: a cultura erudita, esta, reservada aos ditos “civilizados”; e, do outro lado da dicotomia, a cultura dos “bárbaros”, a “baixa cultura” (PELEGRINI; FUNARI, 2006, p. 24).

entre comunidade e agentes culturais e sociais, levando em consideração as diferentes visões presentes sobre o Patrimônio Cultural.

A política de Educação Patrimonial do IPHAN está estruturada em três eixos de atuação: inserção do tema Patrimônio Cultural na educação formal (tanto na educação básica como na superior), gestão compartilhada das ações educativas (um dos pontos latentes nesse ponto são as *Casas do Patrimônio*) e a instituição de marcos programáticos no campo da Educação Patrimonial. De acordo com o dossiê do IPHAN, “essas diretrizes foram consolidadas nos seguintes documentos: Carta de Nova Olinda (2009), I Fórum Nacional do Patrimônio Cultural (2009) e Documento do II Encontro Nacional de Educação Patrimonial” (2011) (BRASIL, 2014, p. 29).

Agora, trabalharemos com outros autores que versam sobre o conceito da Educação Patrimonial. Segundo Raquel dos Santos Funari e Pedro Paulo Abreu Funari (2008, p. 11), a Educação Patrimonial possui a característica de ser interdisciplinar e transdisciplinar, pois apesar de o patrimônio estar intimamente envolvido com a História, ele dialoga também com a Arqueologia, as Artes (os autores enfatizam, neste ponto, a Arquitetura), a Geografia, a Linguagem e até mesmo a Matemática.

Para Ricardo Oriá Fernandes (1995, p. 142), em consonância com Horta, Grunberg e Monteiro (1999), a Educação Patrimonial está ligada a questões do Patrimônio Cultural onde temáticas ou conteúdos programáticos devem versar sobre o conhecimento e a conservação do patrimônio histórico, reiterando o *empowerment*<sup>39</sup> proposto por Paulo Freire. O autor defende que para tanto é necessário a inclusão dessa vertente em currículos de todos os níveis de ensino, bem como que deve haver a capacitação através de cursos para educadores e comunidade em geral dentro da aprendizagem significativa, para que possam ser habilitados a criar bases para que os educandos possam construir o senso de preservação dessas heranças.

Neste aspecto, Circe Bittencourt (2004, p. 278) enfatiza a importância das políticas de preservação patrimonial. A autora defende uma Educação Patrimonial para as atuais e futuras gerações tendo como ponto central o pluralismo cultural, alicerçada na concepção de uma educação que não vise apenas aos grandes monumentos históricos como também olhe para a rememoração e preservação acerca do que é considerado importante para a comunidade local. A autora afirma que a salvaguarda do patrimônio deve estar pautada no compromisso de contribuição com a identidade cultural dos diferentes grupos integrantes da sociedade.

---

<sup>39</sup> *Empowerment*, o empoderamento, é compreendido por Paulo Freire como o empoderamento de classe social, processo esse caracterizado por não ser um processo individual. Freire afirma não acreditar na autolibertação, já que percebe a libertação como um ato social (FREIRE; SHOR, 1986).

Bittencourt segue analisando o motivo pelo qual é relevante o critério de escolha dos patrimônios a serem trabalhados nas aulas. Como mencionado acima, se forem escolhidos somente edifícios e outros patrimônios com referência à notabilidade histórica, por assim dizer, pode-se levar os alunos a uma ideia de História dos dominantes, afirmando que o que é importante esteja concomitantemente relacionado com aqueles que fizeram e escreveram a História em tempos passados, legitimando um tipo de pensamento que sustenta as tradicionais relações de poder. Sobre essa escolha de patrimônio, Circe Bittencourt (2004, p. 279) cita o historiador e pesquisador da educação francês Jean-Noël Luc que afirma que *todo meio, rural ou urbano, está situado no tempo*. Logo, possui história que deixou marcas registradas em si mesmo e no seu entorno, indícios esses que testemunharam existências anteriores. “*São os laços de união entre o passado e o presente*” (1981, p. 14). Bittencourt classifica que o pensamento de que “todo meio é histórico” representa noção fundamental para os professores de História que podem ser determinantes na escolha dos espaços a serem estudados.

A grande questão, portanto, está nas perguntas feitas aos monumentos, independente de sua natureza ou contexto, está em direcionar o olhar do aluno, entendendo o patrimônio enquanto um tipo de fonte histórica que muito tem a nos dizer. Exemplos destacados por Bittencourt são as construções dos telhados das casas, o planejamento urbano, as plantações, os instrumentos de trabalho, as informações obtidas pela memória oral das pessoas comuns. A autora fecha seu apontamento com a seguinte frase: “as marcas do passado são as fontes históricas que se transformam em material de estudo” (BITTENCOURT, 2004, p. 280). Em congruência, Pedro Paulo Abreu Funari e Raquel dos Santos Funari (2008, p. 7) afirmam que:

Educação Patrimonial é uma metodologia que busca a valorização dos bens culturais a partir das manifestações materiais (...) desenvolvida junto aos diferentes grupos formadores da sociedade, viabiliza a formação de identidades, aumento da auto-estima e posterior valorização dos bens materiais.

Florêncio (2012) defende a Educação Patrimonial enquanto um conceito basilar da valorização da diversidade cultural, pois, essa seria uma forma de fortalecer as múltiplas identidades e alteridades, reafirmando as diferentes maneiras de ser e estar no mundo. A autora segue afirmando esse fortalecimento de questões identitárias como um modo de evidenciar a visibilidade de culturas marginalizadas ou excluídas, facetas fundamentais para os diálogos interculturais, bem como sedimentar o compromisso da cultura de tolerância à diversidade.

Sônia Regina Rampim Florêncio converge com Circe Bittencourt (2004) e Ricardo Oriá (1995) no que diz respeito à forma como as políticas públicas se alinham com o patrimônio cultural e na articulação de saberes diferenciados e diversificados, destacando as disciplinas nos currículos na educação formal (FLORÊNCIO, 2012, p. 23-24). Ainda em relação às políticas públicas, Florêncio as estende ainda ao vínculo das mesmas ao “turismo cultural, meio ambiente, educação, saúde, desenvolvimento urbano e outras áreas correlatas, favorecendo, então, o intercâmbio de ferramentas educativas de modo a enriquecer o processo pedagógico inerente a elas” (FLORÊNCIO, 2012, p. 26).

Simone Scifoni, em seu artigo *Para repensar a Educação Patrimonial* (2015), tece críticas à ideia hegemônica que se tem de Educação Patrimonial e aponta questões que em sua análise devem ser repensadas, fazendo jus ao título do seu texto. Scifoni inicia criticando o fato de a Educação Patrimonial ainda não ter alcançado raízes em nosso país, atribuindo a primeira problemática à própria origem do termo que foi firmado, regressando ao conceito originalmente importado da língua inglesa. A autora segue indicando ainda o já mencionado *Guia Básico de Educação Patrimonial* (1999) que, aos olhos de Simone Scifoni, seria um dos responsáveis pela consolidação do conceito conhecido até hoje no Brasil (SCIFONI, 2015, p. 195). Simone Scifoni (2012, p. 31) aponta ainda que a carência de reflexão teórica sobre a Educação Patrimonial está atrelada, ainda que em parte, com o que ela denomina “dificuldades de ordem prática e estrutural” no que tange a insuficiência de recursos humanos e materiais para a execução de projetos, salientando também a falta de formação na área.

Scifoni afirma que a Educação Patrimonial não é uma metodologia, lembrando os autores Mauro Chagas (Educação, museu e patrimônio: tensão, devoração e adjetivação - 2006) e Denise Grispum (Educação para o patrimônio. Museu de Arte e escola. Responsabilidade compartilhada na formação de públicos - 2000) como também críticos a essa terminologia e ao modo como ela foi e permanece sendo desdobrada. Neste ponto, é destacada por Scifoni a crítica de Chagas (2006), que afirma que a educação patrimonial já era praticada nos museus brasileiros desde o século XIX, mesmo que sem esse nome. A segunda crítica feita por esse autor e ressaltada por Scifoni é que atividades caracterizadas como próprias da Educação Patrimonial também já eram comuns aos currículos e aulas de História, Educação Artística, Geografia, como a visitação a monumentos históricos (SCIFONI, 2015, p. 195-196).

Ao fim e ao cabo, a grande crítica gira em torno da utilização da dita Educação Patrimonial sem criticidade. A autora defende que haja a reflexão sobre o tipo de herança que está sendo abordada e o que se quer trazer para os alunos com essa transmissão, atentando-se

que valores são historicamente construídos. Assim como Horta, Grunberg e Monteiro (1999), Scifoni busca em Paulo Freire (2001) os princípios para uma nova pedagogia do patrimônio através da educação como prática de libertação (SCIFONI, 2015, p. 203).

A educação emancipadora seria uma alternativa para a ausência de crítica na Educação Patrimonial. Levando em consideração que não há neutralidade na escolha dos patrimônios, é necessário sempre salientar que memória e preservação são integrantes de relações de poder, já que patrimônios podem ser legitimadores destas estruturas. Existem algumas perguntas que sempre devem integrar o repertório daquele (s) que se aventurem a estudar patrimônios: por que se tornou patrimônio? Para quem? Quem escolhe o que preservar ou não? Como essas escolhas são feitas? A quais memórias elas atendem? Scifoni conclui que se perguntas como essas não forem pensadas, somente haverá a contribuição para a *fetichização* do patrimônio, tornando-o um modo de reprodução das relações de dominação (SCIFONI, 2015, p.203 - 204).<sup>40</sup>

Esta visão de educação inclui as comunidades como sujeitos do processo. Assim, firma-se outra visão acerca dos lugares (e, porque não, das manifestações), erigida a partir de um diálogo entre as comunidades e os agentes de instituições, não um monólogo. Desse modo, se ouve e constrói em conjunto entre os conhecimentos técnico-científicos produzidos nos órgãos de preservação e os populares e locais.

Tanto Janice Gonçalves (2017) quanto Márcia Bezerra e Flávio Leonel Abreu da Silveira (2007) tecem a mesma crítica ao assunto: as problemáticas inerentes no discurso de “conscientizar o outro”. Bezerra e Silveira afirmam que:

(...) a ideia redentora de conscientizar o Outro, tão propalada por educadores e técnicos do campo do patrimônio, revela uma violência simbólica (BOURDIEU, 1989) ante as comunidades, visto que se apresenta pouco afeita ao olhar antropológico que toma o Outro como um sujeito capaz de realizar a sua própria hermenêutica do mundo no qual está inserido (BEZERRA; SILVEIRA, 2007, p. 87)

Os autores tomam o conceito de Bourdieu de violência simbólica no que concerne em sua análise à relação entre os sujeitos que “receberão as informações e conhecimentos” e aqueles que são responsáveis pela “conscientização”, onde os que estarão na posição de

---

<sup>40</sup> A autora define *fetichização* do patrimônio como vê-lo como a coisa em si mesmo, autônomo e independente dos processos que o construíram, servindo a propósitos de ocultar os sujeitos do trabalho e também as relações conflituosas e de dominação que envolvem a sua produção, tornando-o um objeto aparentemente neutro. A autora propõe que é preciso compreender o patrimônio à luz dos processos sociais que o produziram e dos quais ele é testemunha (SCIFONI, 2012, p. 36)

aprender sobre o patrimônio passem a pensar segundo as categorias mentais herdadas dos incumbidos por levar essa conscientização. Na crítica dos autores, projetos de Educação Patrimonial acríticos com perspectivas conscientizadoras não dariam a real consideração ao prisma dos envolvidos com o processo de conservação patrimonial, tomando-os como pessoas que precisam ser iluminadas pelo conhecimento, não como integrantes do processo. Bezerra e Silveira apontam que essa perspectiva deve ser substituída pela sensibilização, inclusão e participação desses sujeitos na Educação Patrimonial (BEZERRA; SILVEIRA, 2007, p. 88). Arelada às afirmações de Bezerra e Silveira, Scifoni (2012, p. 32-33) cita o termo *invasão cultural* de Paulo Freire. A invasão ocorreria quando aqueles que deveriam ser os principais protagonistas são vistos como receptores de informações e conteúdos e não são envolvidos nos projetos.

É importante, entretanto, avaliar que o termo “conscientizar” empregado aqui não é o mesmo que o entendido por Paulo Freire. A *conscientização*, segundo Freire (1979) é compreendida como a emancipação do homem de sua figura reificada através da transformação de sua realidade se construindo como sujeito da História. Scifoni aponta que a perspectiva conscientizadora de Freire pode ser empregada na Educação Patrimonial com a “mediação da cultura e das práticas educativas da cultura e patrimônio”, sendo “possível contribuir para a tomada de consciência dos homens como sujeitos da sua própria história”. Ademais, Simone Scifoni declara que com essa definição de “tomada de consciência”, Paulo Freire não interpela uma possível tomada de consciência em relação à cultura, como se esta tivesse que ser conquistada por não ser inerente ao indivíduo, mas sim entender a cultura como mediação ente os indivíduos e sua consciência de si mesmo e de sua ação (SCIFONI, 2012, p. 33).

Podemos concatenar com este ponto a afirmação de Simone Scifoni (2015, p. 204) sobre a importância da educação problematizadora. Esse viés é descrito como o processo onde as pessoas são incluídas e compreendidas como sujeitos que se percebem criticamente no mundo e a consciência sobre sua própria história. Janice Gonçalves (2017) entende que a ideia de “defesa” do patrimônio seguindo a perspectiva da inculcação tende a empobrecer a ação educativa, e que a formação para a autonomia e afirmação do pensamento crítico são caminhos para escapar da visão de uma Educação Patrimonial excludente, ou como Zanon, Magalhães e Branco (2009) nomearam: *Educação Patrimonial Conservadora*.

A Educação Patrimonial Conservadora é descrita como *universalizante* e *homogeneizante* quando imposta de cima para baixo pressupondo uma identidade e uma memória, *integralizante* quando não há abertura para identificação de outros espaços e

manifestações, portanto, vinculada aos interesses de grupos dominantes seguindo a tendência de rejeição às tradições ou valores destoantes da memória oficial que se pretende enfatizar, mantém o foco somente na preservação e não na apropriação e interpretação feitas pelos indivíduos (BRANCO, MAGALHÃES, ZANON, 2009, p. 55).

Os autores abordam a grande diversidade presente no Brasil, tanto social, cultural quanto étnica, que pressupõe visões pluralizadas sobre os patrimônios e afirmam que a Educação Patrimonial Conservadora não deve caber a partir da imposição de uma perspectiva única e elitista, a serviço das classes dominantes. Neste ponto, é ressaltado que o princípio da educação patrimonial dever estar ligado aos interesses da população (BRANCO, MAGALHÃES, ZANON, 2009, p. 57), reiterando que aos patrimônios que dizem respeito sobre as classes mais abastadas recebam outros olhares analíticos e indagações.

Por fim, há outra crítica movida por Simone Scifoni (2015). Para compreendermos a crítica da autora, deveremos retomar o ponto da educação patrimonial como mantenedora de estruturas, acrítica (ponto esse, inclusive, convergente entre outros autores mencionados, como Bittencourt (2004), Janice Gonçalves (2017), Márcia Bezerra e Flávio Leonel Abreu da Silveira (2007)). Scifoni analisa a nomenclatura Educação Patrimonial de maneira incisiva no que diz respeito à subtração da concepção de Educação em detrimento das questões do universo da cultura, como se a discussão acerca de educação em si já estivesse sido resolvida, se o debate fosse dispensável ou ainda se fosse um campo neutro. A autora afirma que: (...) “a Educação não é neutra, ao contrário, é o campo privilegiado do enfrentamento político-ideológico” (2015, p. 32).

Mais uma vez, Scifoni (2015) retoma Paulo Freire (Pedagogia da Autonomia - 2011) e volta a utilizar termos freirianos para explicar por meio destes o tipo de Educação Patrimonial que se pretende desenvolver. Freire teorizou que semelhantes sentidos conflitantes estão por trás da chamada *ação cultural*, onde ou ela está configurada para estar a mando do mantimento da estrutura social de dominação, com o objetivo de mistificar o mundo segundo a postura dominada *ação cultural antidialógica*, ou assume o porte de uma educação emancipadora, a *ação cultural dialógica*. O posicionamento entre estes dois caminhos determina a forma como as ações educativas serão estruturadas, dessa forma, sem princípios norteadores bem definidos, a Educação Patrimonial pode se tornar uma prática esvaziada de sentido. Ao não haver posicionamento, a autora afirma que existe o risco de propiciar ações incoerentes que até podem pretender ser dialógicas, mas que apenas reforçam os mecanismos de dominação (SCIFONI, 2015, p. 32).

Neste ponto, vale retomar outro conceito freiriano, a *educação bancária*, entendida por Paulo Freire como o “saber” enquanto uma doação dos que se julgam sábios aos que nada sabem, cuja doação é fundamentada nas manifestações culturais da ideologia da opressão, destacada como a absolutização da ignorância, que constitui a alienação da ignorância, característica essa sempre encontrada no Outro (FREIRE, 1987). Daí Florêncio (2012, p. 26) destaca a importância de uma educação mediadora para a construção coletiva do conhecimento, que vê a comunidade como produtora de saberes, reconhecendo, dessa forma, os saberes locais e a inserção dos bens culturais “em contextos de significados próprios associados à memória do local”.

Ainda no âmbito da educação, Florêncio (2012, p. 28) abrange o conceito de mediação em Vygotsky (1998), citado como significativo para se pensar a educação patrimonial. Na obra *Pensamento e Linguagem*, há a teorização sobre a relação entre a ação do homem com os efeitos responsáveis por provocar mudanças no mundo, onde esse processo se daria em função “dos elementos (instrumentos e signos) e do processo de mediação que ocorre o desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores (PPS) ou Cognição”.

O autor considera que os PPS são desenvolvidos ao longo da vida e da consequente interação social com outros indivíduos, além de outros instrumentos e signos que propiciam aos sujeitos a organização de seu ambiente e pensamento, sendo responsáveis por mediar a vida. Em suma, nas palavras da autora, “a mediação pode ser entendida como um processo de desenvolvimento e aprendizagem humana e incorporação da cultura como domínio de modos culturais de agir, pensar, de se relacionar com outros e consigo mesmo” (FLORÊNCIO, 2012, p. 28-29). Assim, se justifica que as ações educativas no que diz respeito à valorização do patrimônio cultural podem ser compreendidas como ações mediadoras, uma vez que contribuam para reiterar a afirmação dos sujeitos em seus mundos e culturas, estendendo-se ainda aos seus patrimônios culturais.

Em uníssono com Scifoni (2015), Florêncio (2012, p. 24) ressalta o caráter político da Educação Patrimonial, realçando que as memórias e esquecimentos são produtos sociais, bem como os patrimônios. Os autores Elisa Roberta Zanon, Leandro Henrique Magalhães e Patrícia Martins Castelo Branco, em congruência com Scifoni e Florêncio, afirmam em *Educação Patrimonial: da teoria à prática* (2009, p. 60) que a preservação e representação dos patrimônios estão vinculadas a interesses de grupos, pensando o patrimônio como um tipo de campo de disputa, pressupondo a existência de um duplo caminho. No Brasil, por exemplo, a instituição máxima na regência de patrimônios é o IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), que para tombar e registrar patrimônios materiais e imateriais

faz uso de parâmetros que denotam diversos elementos, como o de relevância, continuidade histórica e diversidade cultural (SCHWENGBER; SILVA; TRINDADE, 2012, p. 467).

Silveira e Bezerra (2007) abordam duas perspectivas muito interessantes para se pensar o patrimônio, ressaltando um conceito concernente ao tema: as paisagens patrimoniais. O primeiro ponto é apoiado em Halbwachs (*A memória coletiva*, 1990), onde é tratada a relevância da relação entre paisagens patrimoniais e a memória coletiva, estas, “associadas a determinadas lembranças de caráter histórico-social” (BEZERRA; SILVEIRA, 2007, p. 91).

O segundo ponto é a apresentação da perspectiva da polissemia da compreensão acerca do próprio termo “patrimônio”, que de acordo com os autores, podem ser interpretados de diferentes formas por sociedades distintas. Para ilustrar essa afirmação, Bezerra e Silveira citam o trabalho desenvolvido por Fordred-Green, Neves e Green (“*Arqueologia Pública na área indígena Uaçã, Amapá: problemas e perspectivas*” 2001, p. 55), onde “a partir de um projeto de Arqueologia Pública com grupos indígenas, observaram que os Palikur experienciam o passado não pelo patrimônio arqueológico, mas por narrativas inscritas na paisagem” (BEZERRA; SILVEIRA, 2007, p. 90). Este excerto parece muito caro à análise de patrimônios, uma vez que sugere a abrangência da compreensão desse termo, guiadas pela forma que as diferentes sociedades sentem e enxergam seus bens culturais.

O debate sobre patrimônio é muito frutífero e amplo. Mas, no resumo da ópera, deve-se mais uma vez pontuar que o significado de patrimônio foi mutável ao longo dos diferentes contextos históricos em que foi empregado. Pode-se mencionar, por exemplo, a ideia ligada ao *pater familias* da antiguidade, ao caráter das peças únicas presentes nos gabinetes de curiosidades e aos usos feitos de patrimônios na legitimação e formação dos estados nacionais, isso para citar algumas situações gerais. Se focarmos em Brasil, esse conceito foi sendo modificado, “iniciado com os modernistas nos anos 1930, com a valorização da herança colonial portuguesa, até a atualidade, com a política da diversidade cultural”, pensando as heranças africanas e indígenas (SCHWENGBER; SILVA; TRINDADE, 2012, p. 467).

Isto posto, passemos a uma frase proferida por Gilberto Gil, cantor, compositor e ex-Ministro da Cultura do Brasil (2003-2008) durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (PT- Partido dos Trabalhadores), cujo conteúdo se relaciona com a compreensão acerca do que é patrimônio e sua relação com a salvaguarda não só de bens tangíveis como também aos intangíveis após a expansão do conceito, já na segunda metade do século XX:

(...) pensar em patrimônio agora é pensar com transcendência, além das paredes, além dos quintais, além das fronteiras. É incluir as gentes. Os costumes, os sabores, os saberes. Não mais somente as edificações históricas, os sítios de pedra e cal.

Patrimônio também é o suor, o sonho, o som, a dança, o jeito, a gíngua, a energia vital, e todas as formas de espiritualidade de nossa gente. O intangível, o imaterial. (IPHAN, 2008)

No mesmo horizonte, podemos realizar a citação de o que é entendido por patrimônio segundo a Constituição Federal Brasileira:

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

- I - as formas de expressão;
- II - os modos de criar, fazer e viver;
- III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;
- IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;
- V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. (BRASIL, 1988)

Após essa brevíssima rememoração acerca dos diferentes patrimônios, cabe colocar o papel decisivo da Educação Patrimonial no processo de valorização e preservação dos bens culturais. Florêncio afirma que a promoção e a difusão dos conhecimentos técnicos não são suficientes, é necessário que sejam construídas relações efetivas com as comunidades, entendidas pela autora como protagonistas (FLORÊNCIO, 2012, p. 24). É possível concatenar a este ponto ainda a fala de Janice Gonçalves, que vê a Educação Patrimonial como um meio para a promoção do exercício da cidadania através da construção de práticas educativas, positivamente educativas (GONÇALVES, 2017, p. 40).

### 5.5 A educação patrimonial e as identidades culturais: por que esse diálogo é pertinente?

Conforme debate apresentado acima é consenso entre os autores trabalhados que uma das grandes críticas tecidas em relação à Educação Patrimonial no Brasil seja a forma acrítica de lidar com esse tema tão complexo e que se embrenha pelas narrativas de vidas de pessoas e os mais distintos setores da sociedade. Uma Educação Patrimonial apenas cumulativa de conhecimentos não significativos para aqueles que estejam do outro lado da ponta desse diálogo pode representar o perigo de ser mais uma propagadora de estruturas do que qualquer outra coisa.

Agora, portanto, é chegado o momento de abrir o debate entre os pesquisadores e pesquisadoras que conjuram a importância da relação entre a Educação Patrimonial e as

identidades culturais. Afinal, para que patrimônios sejam importantes para as pessoas a própria aprendizagem significativa é um fator necessário, e o aprendizado torna-se significativo quando passa a fazer sentido àquele que aprende. Funari aponta, inclusive, que problemas sofridos recorrentemente por patrimônios culturais, como roubos, atos de vandalismo e deterioração em decorrência da falta de manutenção estejam ligados a uma causa comum: “a alienação da população, o divórcio entre o povo e as autoridades, a distância que separa as preocupações corriqueiras e o *ethos* e políticas oficiais”. O autor segue afirmando que durante muito tempo, houve uma grande preocupação em tornar patrimônios os lugares da elite e tudo que diz respeito ao universo destes, cabendo aos locais das classes populares o desdém e desprezo. Citando Fernandes (1993, p. 275), Funari ilustra essa fala mencionando que houve políticas patrimoniais que prezaram pelas Casas Grandes, Igrejas barrocas, fortes militares, e não pelas Senzalas, favelas e bairros de operários (FUNARI, 2008, p. 15-16).

Há, neste ponto, um conflito epistemológico: como uma pessoa que não se vê nesses padrões associará o patrimônio como algo de sua identidade? Conforme Florêncio é preciso enfrentar a problemática de que nem sempre a população se identifica com o que é reconhecido oficialmente como patrimônio nacional (FLORÊNCIO, 2012, p. 24), ao que Scifoni afirma que a busca pela reconstrução da relação da população com o patrimônio cultural é um pressuposto fundamental para a perspectiva libertadora da Educação Patrimonial para repensar a criação de uma visão parcial sobre o que as pessoas são (SCIFONI, 2012, p. 33).

Na concepção de Scifoni, os parâmetros para que essa reconstrução ocorra estão veiculados à promoção de uma participação social mais efetiva no processo de construção de políticas de proteção da memória e do patrimônio, para que, dessa maneira a população possa se reconhecer nos patrimônios e na memória oficial. A autora aponta que o modelo acatado para escolha de patrimônios por muitos anos contemplou modelos exportados, onde os critérios na escolha de patrimônios fossem o monumental e o excepcional. Essa leitura acabou por apagar conflitos e desigualdades, simulando uma sociedade pautada no nacionalismo onde a grandiosidade e o prestígio eram os grandes símbolos exaltados (SCIFONI, 2012, p. 33-34).

Neste ponto é reiterado com afinco o caráter político dos patrimônios e das memórias a partir destes e a relevância de expor que nessas escolhas não houve e não há neutralidade. O dossiê *Educação Patrimonial: Histórico, conceito e processos* (2014) delega às chamadas *Casas Patrimoniais* uma importante tarefa: agir como articuladora entre ações educativas e de aproximação com as comunidades locais, de modo a se por como um elemento mediador na

gestão compartilhada da preservação do Patrimônio Cultural (BRASIL, 2014, p. 38) a partir da “promoção de ações educativas, visando fomentar e favorecer a construção do conhecimento e a participação social para o aperfeiçoamento da gestão, proteção, salvaguarda, valorização e usufruto do Patrimônio Cultural” (BRASIL, 2014, p. 46).

Um adendo necessário é que com essas declarações a autora não sugere que se jogue tudo fora no que diz respeito aos patrimônios representantes das classes dominantes, até porque, essa seria também uma estratégia arbitrária e obliterada. Cabe à Educação Patrimonial questionar o discurso que cerca e envolve esses patrimônios, promovendo novos olhares e questionamentos mais críticos (SCIFONI, 2012, p. 34).

Neste sentido, Simone Scifoni reitera a importância da Educação Patrimonial crítica e de seu potencial no que tange às identidades culturais, não se limitando apenas a visitas a museus e bens patrimoniais (SCIFONI, 2012, p. 37). Seguindo essa lógica, Sônia Regina Rampim Florêncio coloca que um dos grandes pontos-chave da Educação Patrimonial crítica está no exercício de usar as referências locais de bens culturais de maneira significativa, possibilitando o que a autora caracteriza como “ligações necessárias para a compreensão da vida, da cultura, da sociedade e do humano [que] venham a ser estabelecidas em um processo em que cada sujeito parte de seu mundo e de suas referências para compreender e refletir sobre outros mundos e alteridades” (FLORÊNCIO, 2012, p. 29).

## 5.6 Lá e de volta outra vez: considerações sobre o *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*.

### A educação patrimonial na Espanha e as similaridades e distanciamentos com o Brasil

O *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*, produzido pelo *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*, cuja edição analisada data de 2015, é um documento desenvolvido e utilizado na Espanha como um tipo de diretriz que concatena Educação e Patrimônio. Como essa dissertação tem por recorte temático uma cidade andaluza pertencente à Espanha, Córdoba, é importante que o capítulo que trata também da Educação Patrimonial enverede por este documento como forma de estabelecer uma ponte dialógica entre os dois países dentro deste ponto de referência, promovendo um intercâmbio de ideias sobre a importância de se educar para o Patrimônio nos dois países. A necessidade epistemológica para tanto está, ainda, na promoção do ensino de História Ibérica. Neste trecho, serão destacados brevemente, como apontado no título, alguns pontos de congruência e de divergência entre os dois documentos, e, sobretudo, apresentará em linhas gerais o *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*.

Os *Planes Nacionales de Patrimonio Cultural* são entendidos como documentos de gestão dos bens culturais, tendo como pilares o “consenso de critérios e metodologia de intervenção, (...) assim como amparados por uma política de colaboração das administrações e entidades públicas e privadas na complexa tarefa de sua proteção e promoção” (Plan Nacional de Educación y Patrimonio, 2015, p. 3).

Estes documentos foram criados na década de 1980 durante o século XX e tinham como objetivo a viabilização de projetos de conservação, pesquisa, documentação e difusão de bens culturais (de natureza móvel, imóvel e imaterial), sendo tidos como ferramentas eficazes para a proteção do Patrimônio Cultural. Todavia, esses planos foram revisados e, assim, alguns pontos foram reconsiderados, estes, atrelados aos novos conceitos sobre Patrimônio em si e na gestão do mesmo, identificada como mais abrangente e multidisciplinar (Plan Nacional de Educación y Patrimonio, 2015, p. 4).

Essa revisão acarretou na elaboração de um novo plano, que teve por característica a evidência da apropriação dos valores culturais presentes nos patrimônios pelos cidadãos. Essa apropriação está vinculada aos seguintes pilares: a inclusão da Educação Patrimonial em currículos de diferentes níveis educacionais e o desenvolvimento de estratégias de promoção da Educação Patrimonial por gestores culturais e educadores. Este primeiro apontamento converge entre o *Plan Nacional de Educación y Patrimonio* e o dossiê brasileiro sobre Educação Patrimonial produzido pelo Iphan, uma vez que na época em que o dossiê foi desenvolvido houve a preocupação em trabalhar o tema na educação básica e superior por meio de programas vigentes no contexto de produção do documento (2014). O segundo pilar se aproxima do projeto “Casas do Patrimônio”, cujo projeto pedagógico visa a construção do conhecimento e o incentivo a uma maior participação social em conjunto com gestores, buscando estreitar o relacionamento entre a população e o Iphan, e, por conseguinte, a incrementar as ações de salvaguarda e valorização do patrimônio.

Os objetivos do presente *Plan Nacional de Educación y Patrimonio* são: inovação no ensino da Educação Patrimonial, promoção de pesquisas, capacitação de gestores e educadores no desenvolvimento de estratégias de transferência de valores patrimoniais. Dessa forma, o documento seria uma ferramenta eficaz no acesso à cultura e respeito à diversidade cultural. Seguindo esta linha, a justificativa dada para a existência do documento está no sentido de readequar linhas estratégicas no nível estadual, regional e local, conectando a educação formal, não formal e informal. São exemplos desses três tipos de educação, respectivamente, a escola, o museu e os meios de comunicação, cuja ação é apontada como heterogênea, mas que segundo as críticas do documento, deveriam se relacionar de forma

complementar e contínua. Essa conexão instiga a necessidade de haver um instrumento de gestão integral, promovendo a inclusão do diversificado público (Plan Nacional de Educación y Patrimonio, 2015, p. 4-5).

No que tange à Educação Formal, de acordo com o Plano, garante-se a implementação de regulamentos educacionais para aumento quantitativo e qualitativo do conteúdo. Neste ínterim, um dos principais focos destacados é a sensibilização e formação de alunos críticos, cujo processo reflita em suas atitudes com os bens culturais (Plan Nacional de Educación y Patrimonio, 2015, p. 5). Os principais desafios para que se chegue neste resultado, são a implementação dos conteúdos relacionados ao Patrimônio Cultural nos currículos educacionais, melhoria do material didático (uma vez que com frequência, os materiais didáticos não estivessem embasados em conhecimentos psicopedagógicos nem didáticos para fomentar a formação em técnicas e estratégias didáticas de ensino e aprendizagem de acordo com o documento) e foco na formação de professores (Plan Nacional de Educación y Patrimonio, 2015, p. 8).

No ponto da melhoria do material didático, esse posicionamento também ocorre de maneira latente no dossiê brasileiro desenvolvido pelo IPHAN, onde são criticados os projetos de Educação Patrimonial isenta de criticidade. Outro ponto de intersecção é o mau uso da Internet, onde apesar de ser um meio informal de educação de grande alcance, nem sempre as informações encontradas com facilidade na rede são válidas.

Assim, pretende-se que o *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*, acima de tudo, seja uma base para a formação de vínculo entre os dirigentes de instituições e administrações de programas educacionais e estimule a transmissão do patrimônio cultural. Neste sentido, o desenvolvimento de programas e projetos de pesquisa é destinado a:

- I) Pesquisa e monitoramento sobre o desenvolvimento do campo da Educação Patrimonial (nacional/internacionalmente) através do *Observatorio de Educación Patrimonial em España*, favorecendo a consolidação desse processo;
- II) Desenvolvimento de projetos;
- III) Incorporação de Educação Patrimonial como linha de desenvolvimento prioritário nos planos estratégicos do *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte* em conjunto com as *Comunidades Autónomas* (Plan Nacional de Educación y Patrimonio, 2015, p. 9-10).

## 5.7 Como, afinal, são entendidos os termos que se relacionam à educação patrimonial no

*Plan Nacional de Educación y Patrimonio?*

Existem termos que são utilizados para pensar a Educação Patrimonial, tanto na realidade do Brasil como na Espanha, onde esses conceitos, que podem parecer já resolvidos, devem ser vistos conforme compreendido pelo documento. Quando se fala em educação, por exemplo, há uma ampla gama de significados. No que tange ao documento espanhol, a *Educación* é entendida como “conjunto de processos de ensino e aprendizagem de conteúdos, tanto nos âmbitos formal, não formal e informal (...) com o objetivo de obter a formação e capacitação dos indivíduos como parte de uma coletividade e membros ativos da sociedade”. O *Educador* é identificado como a “pessoa que em qualquer dos âmbitos de ensino tenha como objetivo formar e capacitar aos cidadãos” e o *Patrimônio* é o “conjunto de bens, materiais e imateriais, portadores de valores culturais explicitamente definidos” (Plan Nacional de Educación y Patrimonio, 2015, p. 12).

De acordo com o Plano, a Educação é apresentada de uma perspectiva que busca incluir os três tipos de educação descritos (formal, não formal e informal) de modo que possa capacitar as pessoas sob uma ótima crítica, sendo que o Educador é trabalhado de maneira parecida, informando que ele pode estar presente em diversos âmbitos educacionais, desde que tenha o objetivo de formar os cidadãos criticamente no que se relaciona ao patrimônio. As relações entre educação e patrimônio são múltiplas e o documento destaca algumas destas facetas:

- I) Educação **com** o Patrimônio: Nesta abordagem, o patrimônio é tratado como recurso didático. O documento aponta que o potencial do patrimônio como transmissor de conhecimento e dinâmica relacionado à sua conservação só é utilizado parcialmente;
- II) Educação **do** Patrimônio: Ensino de conteúdos relacionados a bens patrimoniais, “integrados exclusivamente e materiais escolares integrados exclusivamente em materiais escolares ou em outros conteúdos disciplinares”;
- III) Educação **para** o patrimônio: O processo de ensino e aprendizagem está relacionado com o patrimônio;
- IV) Educação **de** e **para** o Patrimônio: “Orientado para a educação do patrimônio como seu principal objetivo”;
- V) Educação **e** Patrimônio ou Educação Patrimonial: “Abordagem globalizadora, integradora e simbiótica que enfatiza a relação entre esses dois termos e aos elementos que contribuem para cada um deles”, de forma que a Educação Patrimonial seja “duplamente relacional”, uma vez que essa vertente lide com

questões ligadas a relação entre pessoas e a aprendizagem (Plan Nacional de Educación y Patrimonio, 2015, p. 13).

Com base nessas diferenciações apontadas no documento, vê-se a diferença entre as formas como lidar com patrimônio. O Plano também apresenta modelos de didática, onde cada uma das situações possui um foco.

O primeiro modelo explorado é centrado no educador, tendo o professor como o detentor do conhecimento e protagonista do processo de ensino. Há também o modelo onde o centro está no aluno, sendo que cabe ao professor facilitar a aprendizagem concatenando os conteúdos ao conhecimento prévio dos alunos. É apontada a importância de saber como as pessoas aprendem, seus níveis de competência cognitiva, curricular, entre outros aspectos, cujo enfoque se aproxima da abordagem construtivista. Por fim, há o modelo centrado no conteúdo, onde este é “geralmente vinculado a aspectos conceituais e elementos patrimoniais considerados específicos”. Após essa exposição, o *Plan Nacional de Educación y Patrimonio* propõe uma estrutura relacional entre os diferentes modelos, uma vez que se concentre na conexão de bens culturais e pessoais (Plan Nacional de Educación y Patrimonio, 2015, p. 14).

## 5.8 Conhecer para compreender, compreender para proteger

O patrimônio é afirmado no *Plan Nacional de Educación y Patrimonio* de maneira cirúrgica em sua natureza interdisciplinar em decorrência da pluralidade na natureza desses bens. A Educação Patrimonial visa proporcionar meios para que sejam erigidos os laços patrimoniais das pessoas com os patrimônios, vendo-os como parte de sua identidade. Assim, o documento explicita que “separar o patrimônio das pessoas é dissociar um binômio inseparável”, já que os patrimônios culturais existem porque foram gerados, cuidados, transmitidos e valorizados por pessoas (Plan Nacional de Educación y Patrimonio, 2015, p.16). Neste aspecto, há presente um elemento crucial: a sensibilização.

A sensibilização é considerada uma chave neste processo de construção identitária em virtude de poder ser o meio para conhecer o patrimônio a partir dos sentidos, emoções e pensamentos causados e assim poder “conhecer para compreender, compreender para valorizar” (Plan Nacional de Educación y Patrimonio, 2015, p.17), afinal de contas, é possível realmente valorizar o que não faz sentido, o que é distante e que parece não importar? Por esse motivo a Educação Patrimonial possui potencial para desempenhar um papel tão relevante: pode ser um veículo para que as pessoas conheçam o significado histórico, social, político e identitário presentes nos patrimônios.

*Conhecer* parece ser o grande combustível para *preservar e valorizar*, transmitindo os patrimônios às próximas gerações, sendo o Plano um documento que viabiliza a formação e qualificação das pessoas para que sejam hábeis a conservar o patrimônio, incluindo a dedicação de recursos humanos e econômicos (Plan Nacional de Educación y Patrimonio, 2015, p. 17-18). Neste contexto, a rentabilidade é um termo trabalhado no documento espanhol no que se relaciona a sociedade e sua relação de identidade com o patrimônio. São exploradas três faces deste conceito: a rentabilidade social, a rentabilidade identitária e a rentabilidade cultural, onde são identificadas, respectivamente, como a forma como a sociedade se importa com o patrimônio e a Educação Patrimonial enquanto garantia de criação de laços de identidade (Plan Nacional de Educación y Patrimonio, 2015, p. 18).

Outro braço de suma relevância para a Educação Patrimonial são os projetos a serem desenvolvidos com as pessoas em posição de aprendentes. Os parâmetros para adequar a qualidade dos projetos são: adequação, se respondem aos objetivos, se são didáticos e se a estrutura é flexível (Plan Nacional de Educación y Patrimonio, 2015, p.19). Além disso, é indicado o uso de TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) e de potencializar os aspectos emocionais e sensoriais do patrimônio, de modo a evidenciar seu valor simbólico e identitário enquanto conteúdo atitudinal (Plan Nacional de Educación y Patrimonio, 2015, p. 28-29).

## 5.9 Medidas sobre o valor econômico dos patrimônios

Além dos valores culturais, históricos e, por conseguinte, identitários, os patrimônios podem ter valor econômico também quando estão inseridos em um contexto de grande exposição ao turismo e indústria cultural.

O plano espanhol apresenta essa característica de maneira clara, onde concomitantemente com sua inserção em roteiros culturais, é exibido o risco de exposição à mercantilização dos bens, engendrando possíveis prejuízos. Por esse motivo, há a necessidade de que a Educação patrimonial contemple uma grande diversidade de públicos alvo. Alguns dos grupos incluídos neste apontamento são gestores de instituições bem como agentes da Força e Segurança do Estado, Comunidades Autônomas e entidades locais (Plan Nacional de Educación y Patrimonio, 2015, p. 38).

A educação destinada a gestores justifica-se pela promoção da “sensibilidade e preparação adequadas” para prepará-los para lidar com as dinâmicas econômicas, tendo sempre em conta “as múltiplas dimensões do Patrimônio Cultural tendo como fim o

desenvolvimento das comunidades” (Plan Nacional de Educación y Patrimonio, 2015, p. 33-34). A educação a agentes do Estado se faz necessária, já que eles, muitas vezes, são responsáveis por lidar com ilegalidades causadas, como roubo, depredação, e outros tipos de prejuízos enquanto executadores da vigilância e segurança dos bens. Essa atuação estende-se ainda por “via jurídica, perante os tribunais nacionais e internacionais com múltiplas finalidades: intervenção de peças, solicitação de cartas rogatórias”, entre outros (Plan Nacional de Educación y Patrimonio, 2015, p. 38). Neste sentido, parece mais coerente preservar e cuidar do que se conhece e pelo quê se sensibiliza.

No plano é difundido também o incentivo ao envolvimento do âmbito empresarial através de patrocínio aos projetos de proteção e transmissão do patrimônio, favorecendo a inclusão do âmbito privado (Plan Nacional de Educación y Patrimonio, 2015, p. 41). O financiamento para por o Plano em prática possui diferentes fontes, onde 50% destinam-se a “formação de educadores, gestores e outros agentes culturais e pesquisadores em educação patrimonial”, 30% à pesquisa em Educação Patrimonial e inovação na didática do Patrimônio, além de 20% de investimento na difusão dos projetos (*Plan Nacional de Educación y Patrimonio*, 2015, p. 43).

Os dois documentos que tratam da Educação Patrimonial tanto na Espanha quanto no Brasil são, em muitos pontos, semelhantes, tendo por principal afinidade a ideia do papel extremamente relevante que pode ser desempenhado pela Educação Patrimonial, quando seu potencial é trabalhado de maneira exitosa, logo, crítica e aberta a diversidade. No *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*, há uma grande entonação na perspectiva econômica da prática da Educação Patrimonial, uma vez que a Espanha seja um país que possua uma grande quantidade de patrimônios tombados pela UNESCO, sendo, portanto, uma atividade economicamente rentável e politicamente viável.

No Brasil, entretanto, pode-se dizer que patrimônios de diversas naturezas são, por vezes, assediados. Os motivos para que isto ocorra são muitos, tendo como provável cerne questões políticas arraigadas no complexo jogo conflituoso das memórias e identidades, além da especulação financeira e imobiliária. De qualquer forma, a Educação Patrimonial, tanto na Espanha como no Brasil, é apresentada de maneira latente enquanto um caminho para levar a preservação dos patrimônios, relacionando-a ao conhecimento, sensibilização e proteção, quando formulada de maneira crítica, pensando na diversidade de públicos existentes a serem trabalhados nestes projetos e aulas.

## 5. 10 A importância do Objeto de Aprendizagem como aliado no processo de ensino-aprendizagem

O exercício de lecionar para estudantes do século XXI encara diversos desafios, e, entre eles, destacaremos a forma como o processo de ensino-aprendizagem é desenvolvido. Sabemos que o público que aguarda os professores na sala de aula está cada vez mais diversificado e atender a essas demandas é um ofício laborioso. Existem ainda as mudanças na conjuntura da sociedade que condicionam esses alunos, já que as tecnologias estão se fazendo cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas de maneira acentuada, e os alunos com quem temos contato, conseqüentemente, também estão imersos nessa realidade.

Nesse sentido, Braga (2014) afirma que o objeto de aprendizagem vem sendo cada vez mais requisitado, em função da procura crescente por uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na sala de aula. A autora define objeto de aprendizagem como componentes ou unidades digitais, catalogados e disponibilizados na Internet para serem reutilizados para o ensino (BRAGA, 2014, p. 21). Dessa forma, através dos objetos de aprendizagem é possível complementar os assuntos vistos em aula de forma lúdica, promovendo a interatividade do aluno com o material apresentado no espaço do objeto, buscando assim, o envolvimento dos alunos visando despertar o interesse pelo conteúdo apresentado. A autora afirma que essa seria uma via de promoção da aprendizagem significativa (SOLÉ, 2010, p. 35).

Braga apresenta ainda as características pedagógicas e técnicas esperadas de um objeto de aprendizagem. As características pedagógicas ressaltadas são: interatividade do aluno com o objeto, a autonomia a partir do incentivo para que os alunos tomem decisões, a cooperação entre os alunos, possibilitar a cognição para que o ensino-aprendizagem seja efetivo e afetividade como meio de motivar o aluno durante a interação com o objeto de aprendizagem (BRAGA, 2014, p. 33).

Já as características de ordem técnica se relacionam com a disponibilidade do objeto de aprendizagem, o quão acessível o objeto é em relação tanto a equipamentos onde o objeto possa funcionar quanto no que diz respeito aos diversos grupos que poderão ter acesso a ele, como as pessoas portadoras de deficiência visual. Concerne ainda, a confiabilidade das informações apresentadas bem como a portabilidade e a facilidade da instalação que é um princípio importante se pensarmos em termos de acessibilidade. A autora fecha o assunto com as definições restantes: a interoperabilidade, a usabilidade no que diz respeito a alunos e professores, a manutenibilidade do objeto e a granularidade (BRAGA, 2014, p. 33-34).

Dentro destes parâmetros, talvez um dos mais gritantes seja a usabilidade do objeto de aprendizagem.

Apesar de ser uma ferramenta útil quando caminha lado a lado com o processo de ensino-aprendizagem, é necessário afirmar que o Objeto de Aprendizagem, assim como qualquer outra ferramenta utilizada na sala de aula, deve ser utilizado de forma responsável. O O.A não deve ser visto como o meio em si para uma aula exitosa, não é como uma receita de bolo onde se segue os planos da receita e tudo ficará bem, de maneira quase automática. O Objeto de Aprendizagem deve ser utilizado de maneira crítica e possibilitar meios para que os aprendizes pensem e reflitam sobre o tema, dando asas às perguntas que não devem ser cortadas. Leandro Karnal faz uma afirmação muito pertinente sobre o uso de tecnologias em sala de aula, onde aponta que não necessariamente uma aula “tecnológica” é positiva e uma aula com meios “tradicionais”, como o giz e a lousa, necessariamente seja negativa:

Que seja dito e repetido à exaustão: uma aula pode ser extremamente conservadora e ultrapassada contando com todos os mais modernos meios audiovisuais. Uma aula pode ser muito dinâmica e inovadora utilizando giz, professor e aluno. Em outras palavras, podemos utilizar meios novos, mas é a própria concepção de História que deve ser repensada. O recorte que o professor faz é uma opção política. Por mais antiga que pareça essa afirmação, ela se tornou muito importante num país como o nosso, redemocratizado nos aspectos formais, mas com padrões de desigualdade de fazer inveja aos genocídios clássicos do passado (KARNAL, 2010, p. 9)

Portanto, embora saibamos da importância de aplicar tecnologias em sala de aula, o professor sempre deve se perguntar *como* irá utilizar esses recursos, e os motivos para utilizá-los de maneira assertiva são muitos. Tarouco (2004, p. 1) os elenca como auxiliares no desenvolvimento da criatividade, da autonomia, do senso de reconhecimento e respeito às regras e da potencialização da aprendizagem do conteúdo e da motivação no aprendiz. Neste prisma, trata-se de um artefato que viabiliza o processo de construção do conhecimento erigido pelos alunos, estes, sujeitos ativos de seu aprendizado.

Ao citar Grandó (2014), Adriana Keiko Nishida Costa e Rosana Akemi Pafunda enumeram vantagens e desvantagens que podem aparecer quando trabalhado com o Objeto de Aprendizagem. São classificadas como vantagens as seguintes afirmações: a fixação de conceitos já aprendidos de uma forma que motive o aluno, introdução e desdobramento de conceitos de difícil compreensão, o desenvolvimento do tema proposto no Objeto de Aprendizagem de maneira interdisciplinar, a participação ativa do aprendiz na construção do seu próprio conhecimento, a socialização com os demais colegas, além de favorecer o desenvolvimento da criatividade e do senso crítico. Ao professor, é resguardada uma

vantagem adicional: os O.A permitem a identificação de erros de aprendizagem. As possíveis desvantagens são dar a esta ferramenta, sobretudo aos jogos, um caráter “aleatório”, onde os alunos não sabem por qual motivo estão jogando o jogo, que não seja pela recreação, a ideia de que todos os conceitos devem ser ensinados a partir desses meios e a perda do caráter lúdico da atividade proposta (NISHIDA; PAFUNDA, 2012, p. 122-123).

Outro elemento que deve ser mencionado é a importância de o professor planejar as atividades previamente, pois apesar de parecer um passo óbvio, é essencial para que o docente possa mediar o O.A, os conteúdos e os alunos (NISHIDA; PAFUNDA, 2012, p. 124). E mais: a utilização desta ferramenta deve ser movida por objetivos pedagógicos, não apenas para tornar a aula mais agradável. Afinal de contas, os O.A e suas diversas facetas, como os jogos, de fato podem ensinar em sua concepção de métodos pedagógicos diversos conteúdos de diferentes disciplinas, inclusive mecanismos da História (LEMES LOPES, 2011, p. 76-77).

### 5.11 A presença de jogos no Objeto de Aprendizagem

Os jogos recreativos e utilizados para fins educacionais existem há muito tempo. Pretendemos aqui fazer uma breve contextualização dos jogos em períodos da História, partindo da perspectiva de Tizuko Morchida Kishimoto (1990), pesquisadora de uma ampla gama de vertentes da área de Educação, como a formação de professores, história e políticas públicas na educação, educação de crianças portadoras de deficiência visual, dentre outros aspectos, além de coordenar o Labirimp da FEUSP (Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo).

Segundo a autora, jogos educacionais já marcavam presença desde a Grécia Antiga. Ao citar Platão (1948), aponta-se que é comentado sobre a importância de aprender brincando, contrapondo a ideia de utilização de violência e opressão. Nessa linha, Kishimoto cita ainda Aristóteles, que incentivava o uso de jogos para ajudar a ensinar às crianças a se prepararem para a vida adulta (KISHIMOTO, 1990, p. 30). A autora segue descrevendo resumidamente sobre a trajetória da inserção (ou ausência) dos jogos com o caráter didático na sociedade em contextos históricos distintos.

Posteriormente, no auge da ascensão do Cristianismo na Europa, os jogos teriam perdido espaço, já que eram considerados muitas vezes formas de delito, frequentemente associados a males semelhantes à prostituição e embriaguez dentro do contexto das escolas episcopais, dotadas de educação disciplinadora (KISHIMITO, 1990, p. 30). O jogo volta a ser visto como um aliado na aprendizagem no período do Renascimento, sendo tido como um

eixo interdisciplinar, uma vez que atendesse às demandas de diferentes tipos de áreas do saber, como a Geografia, a Matemática e a Filosofia. Esse olhar também era compartilhado por Ignácio de Loyola, um dos fundadores da Companhia de Jesus. A autora atrela essa relevância do jogo para Loyola ao fato de este ter sido integrante da nobreza bem como ex-militar, e que, portanto, via os jogos como importantes meios para a formação do homem, passíveis de serem utilizados no sistema educacional de sua instituição. Um exemplo do emprego dos jogos educativos neste sentido é a *Ratio Studiorum*, uma forma de ensinar Latim com caráter lúdico (KISHIMITO, 1990, p. 40).

Em relação aos jogos presentes no objeto de aprendizagem, Edda Bomtempo expressa a importância dessas atividades segundo o filósofo Jean Piaget:

Para Piaget (1951), o jogo é fator de grande importância no desenvolvimento cognitivo. O conhecimento não deriva da representação de fenômenos externos, mas sim da interação da criança com o meio ambiente. O processo de acomodação e assimilação é meio pelo qual a realidade é transformada em conhecimento. No brincar, a assimilação predomina e a criança incorpora o mundo à sua maneira sem nenhum compromisso com a realidade. Neste sentido, brincar é parte ativa, agradável e interativa do desenvolvimento intelectual (BOMTEMPO, 1999, p.61).

Sendo assim, os jogos disponibilizados no objeto de aprendizagem viriam de encontro, sobretudo, ao conceito pedagógico da cognição, fazendo do objeto de aprendizagem uma ferramenta educacional relevante, bem como as atividades com imagens, textos e vídeo.

## 5.12 Descrição do Objeto de Aprendizagem

O Objeto de Aprendizagem cujo título é “*De onde vem a História?*”, é um gerenciador de conteúdos que contempla imagens, vídeo, textos e atividades digitais, cujo propósito é complementar os conteúdos vistos em aula.

A preparação deste Objeto de Aprendizagem foi voltada para o 6ºAno (Ensino Fundamental - Anos Finais) cujos assuntos abordados são as importâncias das fontes históricas na escrita da História e do Patrimônio Cultural, de sua valorização e preservação.

De acordo com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), documento datado de 2017, o conteúdo das fontes históricas está presente logo no início do currículo desenvolvido para o 6ºAno. A Unidade Temática onde há a importância das fontes históricas para a escrita da História foi nomeada como: “*História: tempo, espaço e formas de registros*” e se enquadra no seguinte Objeto de Conhecimento: “*Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico*” (BRASIL, 2017, p. 420). A habilidade que se espera que o aluno

alcance, expressa no currículo que se aproxima do que é apresentado pelo Objeto de Aprendizagem (O.A) é a seguinte: (EF06HI02) Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas (BRASIL, 2017, p. 421).

No que diz respeito ao Patrimônio Cultural, não há conteúdo ou habilidade explicitamente presente no currículo de História no que tange aos Anos Finais do Ensino Fundamental pela BNCC, ou seja, 6º, 7º, 8º e 9º Ano. É certo que a BNCC é um documento orientador da grade curricular. Entretanto, se a compararmos a documentos vigentes anteriormente, há, de maneira clara, a presença de conteúdos relacionados ao patrimônio histórico e cultural<sup>41</sup>.

Para elucidar essa afirmação, foi analisado o *Currículo Básico Comum do Ensino Fundamental (CBC) de História*, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Este documento foi escolhido em função de ser o currículo vigente no estado de Minas Gerais até a publicação da BNCC, mesmo estado onde está localizada a Universidade Federal de Alfenas, onde o O.A foi desenvolvido.

Ambos os conteúdos trabalhados no Objeto de Aprendizagem (fontes históricas e patrimônios) estavam presentes no CBC como “Conceitos fundamentais para o ensino e aprendizagem de História: fontes, sujeito, tempo, espaço” e “Patrimônio Histórico”, inseridos no *Tópico 1: Introdução dos estudos históricos*<sup>42</sup>. Na CBC, as habilidades esperadas eram:

---

<sup>41</sup> O debate acerca da BNCC e sua organização é muito extenso, mas há alguns pontos que devem ser mencionados, ainda que de maneira extremamente breve. É importante lembrar que a formulação da BNCC já estava prevista na Lei das Diretrizes e Bases (LDB), promulgada em 1996, entendida por estudiosos da Educação como uma política de Estado legítima. Entretanto, nas palavras de Maria do Carmo Martins, líder do Grupo de Pesquisa Memória, História e Educação da Faculdade de Educação (FE) da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas), há grande crítica sobre o momento em que a Base foi desenvolvida, cujo cenário era um momento de profundo conflito social, marcando um acirramento das divergências visíveis no documento (CAIMI, 2016, p. 87). Dois grupos possuiriam, dessa maneira, diferentes visões conflitantes sobre a Base, sendo eles os movimentos que defendem a escola pública de qualidade e grupos que representam os interesses mercadológicos de uma educação utilitarista. Caimi (2016, p. 90-91) reitera que na segunda versão da BNCC, foi instituída uma comissão, cujas trajetórias de estudos não estavam diretamente relacionadas ao campo do Ensino de História.

Outra face da BNCC é desnudada pela análise de Martins: o caráter conservador do documento. A pesquisadora apresenta que a base não é incisiva na abordagem de assuntos considerados polêmicos, como direitos sociais, ações de inclusão e questões de gênero. Esses assuntos foram polemizados por movimentos de cunho conservador como a Escola sem Partido. Nesse ponto, Antônio Carlos Amorim, também professor da Faculdade de Educação da Unicamp, endossa que a participação de professores no documento não foi, de fato, efetiva, além de outros impactos que podem ser gerados, como a possível influência pejorativa sobre a EJA (Educação de Jovens e Adultos) (ALVES FILHO, 2017).

<sup>42</sup> BRASIL. **Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. Currículo Básico Comum do Ensino Fundamental: História. Anos finais: Ciclos intermediário e da consolidação.** Belo Horizonte. SEEMG, p.19, 2014. Disponível em <https://www.trescoracoes.mg.gov.br/docs/seduc/cbc-anos-finais-historia.pdf>. Acesso em 03 set. 2019.

1.1. Perceber a importância dos estudos históricos e compreender que os seres humanos são sujeitos da História;

1.4. Identificar os diferentes tipos de fontes históricas;

1.5. Relacionar fontes e fatos históricos.

A área de conhecimento desse objeto está centrada na História, em função de grande parte do objeto estar relacionado aos estudos históricos e ao trabalho do historiador. Entretanto, o objeto também dialoga com a Arqueologia e com o Patrimônio Histórico. O Patrimônio Histórico pode ser encarado como um tema *transversal*, ou seja, uma proposta que ultrapassa a fragmentação dos conteúdos e disciplinas (FREITAS NETO, 2010, p. 59) de modo que possa ser trabalhado em outras disciplinas, como a Arte<sup>43</sup>. Trabalhar com o tema Patrimônio Histórico Cultural trata-se de uma vertente chamada Educação Patrimonial, que pode ser entendida como um processo de aprendizagem que tem por objetivo levar o conhecimento referente aos patrimônios para a população em geral e gerar como conteúdo atitudinal o incentivo ao sentimento de cidadania, buscando ser um exercício de conscientização. Sobre a Educação patrimonial, as pesquisadoras Ghisolfi e Vizioli afirmam que:

Consequentemente propicia a valorização da herança cultural e a formação de uma consciência histórica gerando a produção de novos conhecimentos, no que caracteriza-se como um processo contínuo de “criação cultural”. (GHISOLFI; VIZIOLI, 2013)

O objeto apresenta conteúdos vistos no 6ºAno do Ensino Fundamental. Logo, o público alvo são os alunos dessa faixa etária. Para acessar esse material de maneira exitosa, os alunos deverão ter o seguinte conhecimento prévio: já terem visto os conteúdos em sala, já que a função do objeto é complementar e aprofundar o que foi visto e fortificar o processo de ensino-aprendizagem, sem necessidade de grande fluência tecnológica.

O grau de acessibilidade desse objeto é adequado no que diz respeito à ausência da necessidade do uso de internet. O O.A (Objeto de Aprendizagem) pode ser salvo em outros dispositivos (*pen drives*, por exemplo) acentuando sua facilidade de manuseio e, consequentemente, sua reusabilidade. Assim, podemos descrever como cenário de uso em que

---

<sup>43</sup> “Patrimônio Cultural” aparece de maneira nítida no currículo de Arte do Ensino Fundamental – Anos Finais como um Objeto do Conhecimento pertencente à Unidade Temática “Artes Integradas”. Neste currículo, uma das habilidades que se espera que os alunos desenvolvam é: “(EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas” (BRASIL, 2017, p. 2010-211). O tema aparece ainda em outras disciplinas, como a Geografia e Educação Física.

o objeto pode ser usado nas salas de informática das escolas, mesmo com ausência de internet. Entretanto, o O.A não é, por ora, acessível às pessoas portadoras de deficiência.

O planejamento é um elemento crucial para alcançar o cumprimento adequado de uma aula. É a partir desse aspecto que é possível determinar o objetivo da mesma, que nada mais é do que aonde o professor quer chegar. Seguindo a mesma ótica, para que o objeto de aprendizagem seja eficiente enquanto aparato para fortalecer os conteúdos estudados visando alcançar o *enfoque profundo*, entendido como compreensão do conteúdo e internalização deste (SOLÉ, 2010, p. 34), é necessário que seja feito antes de tudo o planejamento do mesmo.

Durante a criação do objeto, esse passo foi dado, de modo que o objetivo específico que se espera ser alcançado é reconhecer o caráter científico da História, legitimando seu posto de ciência a partir do conhecimento do processo de produção histórica, bem como a compreensão da importância da preservação dos Patrimônios Históricos. Desdobram-se desse ponto os demais objetivos:

- Identificar o patrimônio histórico e cultural como possível formador de identidades;
- Ressaltar a importância das fontes nas pesquisas históricas;
- Assimilar o trabalho do historiador no processo de escrita da História;
- Reconhecer a relevância do arqueólogo na construção científica (também) da História.

As problematizações que o O.A propõe-se a trabalhar são a relativização da cientificidade da História e a ausência de consciência acerca da preservação de patrimônios. É visado que o aluno finalize o objeto com mais consciência do ambiente em que vive, observando a importância histórica e cultural dos mesmos. A partir desse ponto, vincula-se ainda a aproximação com a História e ao modo de relacionar-se a ela. Abaixo, é possível conhecer algumas páginas do objeto de aprendizagem produzido.

### 5.13 Apresentação do Objeto de Aprendizagem “*De onde vem a História?*”-imagens, textos, slides e mapas interativos



Figura 11- Nessa primeira página, os estudantes são introduzidos ao trabalho do historiador e a relação do seu trabalho com as fontes.



Figura 12- O texto descreve a importância das fontes históricas e as imagens têm por objetivo ilustrar o texto.

De onde vem a História?

Você já ouviu falar em Arqueólogo?

Você já viu os filmes *Tomb Raider* (1996) e *Indiana Jones* (1981)? E o desenho animado *As Aventuras de Jackie Chan* (2000)? *Lara Croft*, *Jackie Chan* e *Indiana Jones* são personagens muito famosos que são arqueólogos em filmes, jogos de vídeo game, desenhos animados e séries de televisão. Se você tiver curiosidade, ative a barra de áudio abaixo para ouvir o tema criado por *John Williams* para a franquia do filme *Indiana Jones* e desça a barra de rolagem para ver as imagens dos filmes e animação comentados acima.

Indiana Jones (1981)




Figura 01




Figura 13- Aqui temos uma página do O.A que congrega um pequeno texto explicativo do lado esquerdo. Do lado direito, temos um *slide* com fotos que ilustram o texto e uma barra de reprodução de áudio. Os três elementos harmonizados congregam uma parte importante para entender a imagem fictícia que foi construída sobre o Arqueólogo.

De onde vem a História?

Então, afinal, o que faz um Arqueólogo?

O que vem a sua cabeça quando você pensa nessa profissão? Talvez venha a imagem do arqueólogo com chicote, arma, vestindo chapéu, que tem por objetivo caçar ossos de dinossauro, partir em expedições para lugares exóticos, procurando por tesouros valiosos e artefatos mágicos, que luta contra seres mitológicos e exércitos de vilões em grandes aventuras? Se sim, saiba que muito dessa imagem que as pessoas têm, deve-se à como esses personagens são retratados, onde o real trabalho desse profissional é bem diferente do que imaginamos. Para entendermos melhor, vamos assistir ao vídeo ao lado: "O que é Arqueologia" da pesquisadora Márcia Jamille, do canal *Descobririndo o Passado*. Preste atenção ao que a pesquisadora fala sobre arqueólogos procurarem ossos de dinossauros e à diferença entre a cultura material e os documentos.






Figura 14- Essa página sucede a página mostrada acima, de modo que o vídeo no qual a arqueóloga Márcia Jamille explica o seu trabalho contrapõe o imaginário socialmente construído sobre o arqueólogo.



Figura 15- Nessa página, podemos ver a fachada de duas instituições importantes que lidam com a temática dos patrimônios históricos culturais. A primeira na esfera nacional e a segunda a nível mundial.



Figura 16- Nessa página, temos três patrimônios do Brasil tombados como patrimônio da humanidade pela UNESCO.



Figura 17- Após apresentar três dos patrimônios brasileiros tombados como patrimônio da humanidade, é apresentada a cidade Córdoba que também foi listada como patrimônio da humanidade pela UNESCO em 1994.



Figura 18 - Nessa página, temos um *mapa mundi* que pode ser ampliado para que o aluno possa ver e entender melhor a Espanha, que também integra esse O.A. O objetivo é auxiliar que o aluno se situe geograficamente.

## 5.14 Jogos interativos

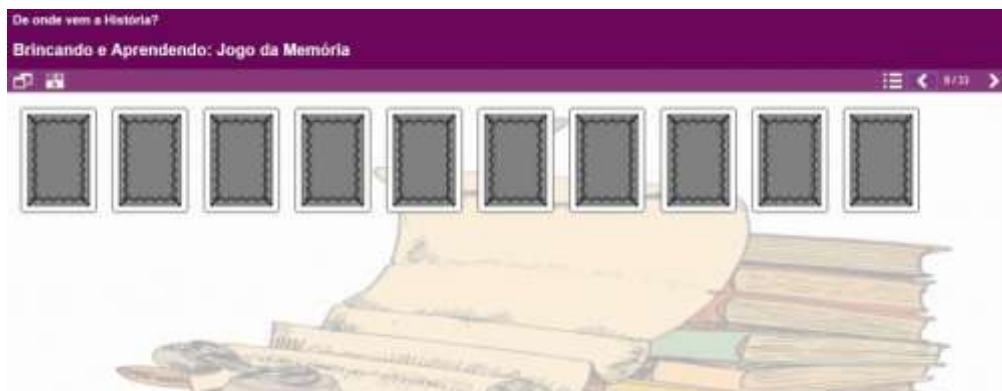


Figura 19 - Nessa página, temos o Jogo da Memória. Esse jogo se refere somente ao conteúdo sobre fontes. Na imagem, as cartas estão todas viradas para baixo, mas existem cinco pares de carta, onde uma delas está escrito o nome do tipo de fonte e na outra carta do par está uma imagem representando a fonte histórica. O objetivo é achar todos os pares, e após completá-los, há a possibilidade de embaralhar as cartas novamente em ordens diferentes, quantas vezes o aluno desejar.

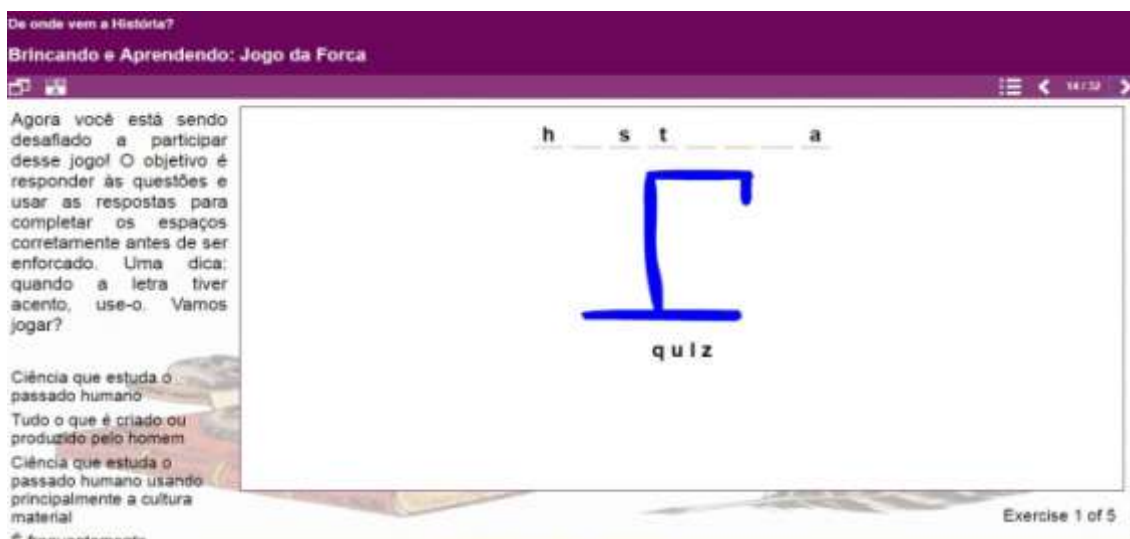


Figura 20- Nessa página, há o Jogo da Forca. Ao lado esquerdo da tela, existe uma orientação sobre o jogo e abaixo existem cinco perguntas que correspondem às cinco palavras que são etapas para completar o jogo, antes que o jogador seja enforcado. Nesse jogo, também há a possibilidade de o aluno jogar quantas vezes desejar.

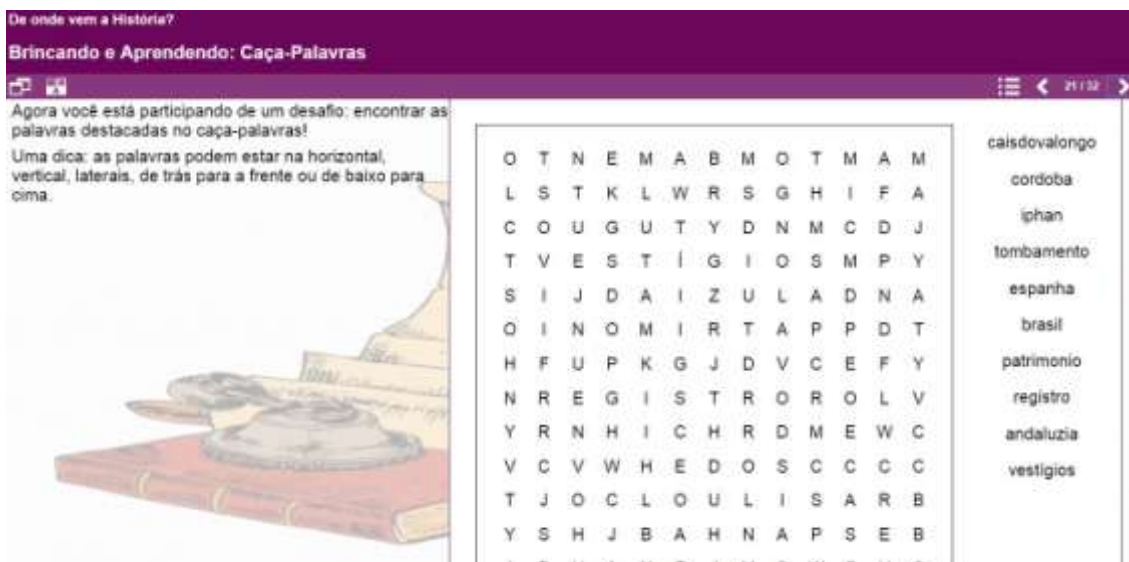


Figura 21- Nessa página, temos o terceiro jogo: Caça-Palavras. Ao lado direito estão as palavras que precisam ser encontradas no quadro e ao lado esquerdo estão as orientações aos alunos, sendo que as palavras são pontos chave do conteúdo visto. O jogo oferece a possibilidade de solucionar o caça-palavras e de reorganizá-lo para uma segunda jogada. Esse jogo, assim como os outros dois mencionados, também possibilita ao aluno jogar quantas vezes desejar.

### 5.15 Sobre a inserção de Niède Guidon no Objeto de Aprendizagem



Figura 22- Ilustrações sobre Niède Guidon.

A arqueóloga Niède Guidon foi a “personagem” escolhida para estar presente no Objeto de Aprendizagem devido à importância de suas pesquisas para a ciência brasileira e mundial, além da grandeza de seu trabalho para o desenvolvimento de São Raimundo Nonato, cidade do interior do Piauí onde o sítio arqueológico da Serra da Capivara está situado. Guidon é autora de uma teoria de povoamento da América que revolucionou as teorias preexistentes, uma vez que a partir dos estudos proporcionados pela análise da cultura material do sítio, houve evidências de que grupos humanos estiveram presentes onde hoje está a região nordeste do Brasil, mais especificamente em São Raimundo Nonato, há muito mais tempo do que o proposto anteriormente.

Vejamos um pouco da trajetória dessa cientista desde o primeiro contato com o material que representava as riquezas culturais da Serra da Capivara até o desenvolvimento de seus estudos. Niède Guidon soube da existência de pinturas rupestres na região em 1963. O interesse da arqueóloga foi instantâneo quando viu fotografias que retratavam as pinturas, pois, visivelmente, se tratava de um material desconhecido. Assim ela viajou para conhecer de perto as pinturas rupestres nas férias de dezembro do mesmo ano, calhando em uma época de cheia onde os rios locais transbordaram e derrubaram a ponte que dava acesso à região. A visita de Guidon foi então adiada já que em 1964 ela deixou o Brasil no contexto da ditadura militar e foi para a França como estudante da Universidade de Sorbonne.

Em 1970, ela retorna ao Brasil em uma missão científica de pesquisa, e, posteriormente, finalmente chegou ao município de São Raimundo Nonato. A sua visão das pinturas rupestres a motivou a buscar meios para conseguir uma missão arqueológica com o objetivo de estudar a região. Durante a primeira missão, em 1973, o objetivo era encontrar as pinturas rupestres, mas a equipe se deparou com 55 sítios, sendo que alguns deles guardavam materiais riquíssimos, como cacos de cerâmica e objetos de pedra lascada e polida.

A priori, a equipe teorizou que os sítios poderiam ser recentes. Esse pensamento estava em congruência com o pensamento vigente de pesquisadores estadunidenses, que apontavam que o continente americano teria sido o último a ser povoado, sendo especificamente a América do Sul o último lugar do mundo a ter representantes do gênero *Homo*.

Entretanto, foram encontradas evidências a partir de análises e estudos de materiais encontrados nos sítios (como com o auxílio do carbono 14 – C14) de que a ocupação humana na região remontaria a 60.000 anos, sendo que estes vestígios foram analisados em laboratórios da Europa, América e Austrália, responsáveis pela datação dos materiais

arqueológicos encontrados. As descobertas de Niède Guidon e sua equipe rapidamente viraram uma polêmica, já que colocava em cheque teorias de povoamento estabelecidas. Neste ponto, cientistas estadunidenses passaram a argumentar que as peças líticas poderiam ser resultado de lascamentos naturais e que os carvões de fogueiras poderiam, na verdade, ser vestígio de fogo natural.

A equipe liderada pela arqueóloga, no entanto, refutou essas indagações. Niède cita o trabalho de pesquisa de Gisele Daltrini Felice (2002) para pontuar a seguinte afirmação:

Gisele Daltrini Felice (Felice, 2002) realizou uma série de sondagens, descendo a encosta do sítio, até o fundo do vale, subindo a encosta oposta até o paredão da *cuesta*. Se os carvões do sítio Toca do Boqueirão da Pedra Furada tivessem sido originados por incêndios naturais, a pesquisadora deveria ter encontrado as mesmas camadas de carvões nas encostas, ou no vale. Fora do sítio não foram encontradas camadas de carvões correspondentes às encontradas dentro do abrigo, o que elimina a possibilidade de fogos naturais, pois sabemos que o fogo sobe encostas e não é lógico pensar que ele se declarou unicamente dentro do abrigo que tem cerca de 70 metros de comprimento por 15 de largura. Análises ao microscópio de varredura, realizadas na *Texas A & M University* confirmam a origem antrópica dos lascamentos (GUIDON, 2003)

Fundamentada em todos esses diferentes estudos, Niède Guidon afirma que a entrada de *Homo Sapiens* no continente teria ocorrido entre 150.000 e 100.000 anos atrás seguindo diferentes rotas, incluindo as marinhas. Para isto, a cientista leva em consideração também as diferenças climáticas entre este período e o atual, reiterando as nuances no nível do mar em virtude de avanços e recuos das glaciações chegando à margem de 150 metros abaixo do nível atual, propiciando um maior número de ilhas bem como a amplitude da plataforma continental (GUIDON, 2003).

As missões seguintes passaram a ser compostas de pesquisadores de várias áreas do saber, já que não havia nada produzido sobre a região. Portanto, foram sendo construídas hipóteses interdisciplinares para compreender este espaço. Assim, começaram a ser feitas dissertações de mestrado, teses de doutorado, ou seja, estudos em várias áreas que permitiram que fosse criado um esboço sobre o período da Pré-História regional de São Raimundo Nonato.

Niède é uma real guardiã do sítio que é tombado como Patrimônio Cultural Mundial pela UNESCO (1991), que lutou e permanece lutando de todas as formas possíveis para a manutenção do Parque Nacional da Serra da Capivara e do Museu do Homem Americano. Suas lutas diárias ao longo de sua trajetória incluem desde a pesquisa e os percalços pelos quais teve que passar para que a realizasse, além da busca por meios que viabilizem a

manutenção desses lugares, conflitos políticos com integrantes da elite local e mesmo na estruturação da região para o recebimento de turistas, incluindo a construção de um aeroporto. Dessa forma, Niède representa a figura de uma mulher, cientista e professora muito importante para o Brasil. A inserção dela é, também, a tentativa de uma singela homenagem à arqueóloga.

A personagem, entretanto, não interage com os alunos, uma vez que ela não possui falas. A presença desta importante arqueóloga brasileira está em ilustrar alguns assuntos abordados, como uma guia. Ao longo das páginas do O.A em que Niède Guidon aparece, não são apresentadas grandes informações sobre ela, de forma que no final do Objeto de Aprendizagem, há um vídeo no qual os alunos conhecerão um pouco da trajetória da vida, pesquisa e trabalho de Niède, que muitas vezes se confundem. Os desenhos que ilustram de maneira muito modesta Niède Guidon foram feitos e coloridos manualmente e, em sequência, foram digitalizados para poderem ser anexados ao O.A.

Havia a intenção de aplicar o Objeto de Aprendizagem a uma turma de 6ºAno, na qual leciono a disciplina de História, para compreender se o Objeto realmente funcionaria na prática. Trata-se da turma 6ºAno A, pertencente à Escola Estadual Zenaide Franco de Faria Mello, localizada em Mogi Guaçu - SP. Entretanto, o planejamento não se cumpriu devido à proliferação do COVID-19 no Brasil, tendo o estado de São Paulo como epicentro da doença no país neste contexto. Assim, a suspensão de aulas nas escolas públicas do estado de São Paulo foi uma medida tomada pelo governo estadual a fim de promover o isolamento social como tentativa para achatar a curva de contágio no estado. Por fim, a aplicação do Objeto de Aprendizagem não foi realizada.

### 5.16 Dificuldades na elaboração do Objeto de Aprendizagem

O O.A foi concluído em dezembro de 2019, apesar de a entrega oficial, que se trata da primeira versão, ser datada de janeiro de 2019, sendo esta uma entrega marcada pela ideia de que o objeto estivesse o mais próximo possível do produto final. Porém, houve a possibilidade de que outros pontos pudessem ser desenvolvidos após a avaliação que não haviam sido feitos em virtude do pouco tempo disponível para o desenvolvimento do Objeto de Aprendizagem.

Nos aspectos técnicos, ocorreu o seguinte problema no programa em que o O.A foi desenvolvido (*Xerte*): as alterações feitas no corpo do texto, como algumas mudanças ortográficas ou de qualquer outra natureza não estavam sendo salvas. O problema demorou um pouco a ser resolvido, gerando um atraso na produção, apesar de o professor responsável

pela disciplina *Planejamento e desenvolvimento do Objeto de Aprendizagem*, o Prof. Dr. Luiz Eduardo da Silva, ter se mostrado solícito aos problemas a ele relatados, sempre procurando auxiliar da melhor maneira possível.

Há um ponto que talvez seja interessante para as próximas turmas de Mestrado em História Ibérica no que tange ao desenvolvimento do Objeto de Aprendizagem: verificar se há a possibilidade de além da nota atribuída ao O.A, fosse dada também uma devolutiva aos alunos sobre os aspectos que pudessem ser aprimorados. Uma segunda medida que provavelmente auxiliasse é o mantimento do acesso à apostila do *Xerte* e ao Objeto de Aprendizagem aos alunos mesmo após o fechamento do semestre proposto para a finalização da atividade, para aqueles que desejam fazer modificações em seus respectivos O.A. Essa sugestão foi proposta, pois enfrentei certa dificuldade em acessar os materiais mencionados após o período oficial indicado para a elaboração do objeto. O programa em si não representou grandes dificuldades no que diz respeito à minha experiência, uma vez que o manuseio não tenha sido de difícil compreensão e execução.

O motivo pelo assunto do O.A ter sido escolhido, além de sua relevância e presença como conteúdo escolar e relação com o tema de dissertação, que são pressupostos necessários para a elaboração do O.A, também foi uma escolha que se relaciona com uma apreciação individual pelos temas tratados, aliado ao fato de o assunto pertencer ao currículo do sexto ano (na disciplina de História), série/ano na qual minhas experiências positivas pesam muito mais que as negativas. Os alunos, que em geral possuem entre 10 e 11 anos de idade, tendem a ser muito curiosos e participativos.

Neste ambiente favorável, a preparação e desenvolvimento do Objeto foi uma experiência muito interessante, já que enquanto professora, prezo pelo processo de preparação das aulas, apesar de todos os pesares encontrados na educação pública brasileira, tais como a vida de múltiplas jornadas do professor, os salários incompatíveis com a função e responsabilidade inerentes à profissão, a desvalorização e o sucateamento proposital e político da educação.

Durante a produção, conforme a orientação do professor Luiz Eduardo da Silva, foi buscada a utilização de imagens, elementos audiovisuais, tais como música e vídeo, mapas interativos, além dos jogos. Contudo, para além desses elementos que também são importantes, o centro de minha atenção voltou-se para a escrita. Ao longo de minha breve carreira como professora, lecionei a alunos que tinham condições financeiras muito confortáveis e também a alunos que tinham na merenda oferecida na escola a principal

refeição do dia, havendo ainda os que transitavam entre estes gritantes opostos do grande abismo social que assola o Brasil.

Deste modo, minha grande preocupação esteve em escrever para o maior número de pessoas possível, tentando fazer uma ponte entre o conteúdo e os alunos (BITTENCOURT, 2008, p. 36-37), tarefa necessária para que os assuntos abordados não fiquem restritos a pequenos grupos, mas sim que seja ampliado para além dessas fronteiras. Certamente que com isso não houve a intenção de sanar os problemas e responder a todas as perguntas, uma vez que nem se houvesse esse interesse seria possível realizá-lo, pois se trataria de uma presunção já nascida morta. A tentativa esteve pautada em trazer conceitos e assuntos para mais próximo das meninas e meninos frequentadores dos bancos escolares dos sextos anos e, sobretudo, proporcionar bases para questionamentos de maneira crítica.

#### 5.17 Considerações finais

Ensinar é uma atividade complexa. Essa complexidade está presente em diversos aspectos, sendo que, destacaremos alguns pontos nessas considerações finais. Começemos com as questões políticas.

São muitas as dificuldades encontradas pelo docente no Brasil, sobretudo quando o contexto atual em que se trabalha, é um país polarizado onde a educação não é valorizada como deveria, nem o são os seus profissionais, já que a precarização acentuada das escolas e condições de trabalho do professor seguem a passos largos, consolidando um velho projeto de crise na educação.

Esse processo segue sendo aplaudido por setores da sociedade brasileira, que de forma cada vez mais crescente, assediam professores, buscando institucionalizar política e juridicamente a perseguição a uma suposta doutrinação ideológica que estaria sendo praticada nas salas de aula contra alunos.

Há ainda um fantasma que tem assombrado o cenário científico brasileiro se levarmos em consideração os cortes em verbas que teriam como destino as universidades e institutos federais, e conseqüentemente, a fomentação da produção científica de diversas áreas do saber, sobretudo nas áreas de pesquisa entendidas como supérfluas.

No âmbito da diversidade de alunos com quem os professores se deparam, muitas vezes estão presentes alunos com PcD (Pessoas com Deficiência), englobando vertentes de deficiências física, intelectual, auditiva e visual. O problema é que, por vezes, nem sempre essa inclusão recebe aparato de profissionais específicos para lidar com esses alunos e não é

incomum que professores, por diversos motivos, não saibam lidar de maneira apropriada com esses alunos. Inclusive esse é um problema que pode ser apontado ao Objeto de Aprendizagem desenvolvido, já que ele não apresenta ferramentas que possam viabilizar os assuntos tratados a alunos com deficiência visual.

Apesar dessa e de outras possíveis mazelas, o Objeto de Aprendizagem apresentado tem como função a complementação e aprofundamento dos conteúdos vistos, de modo a auxiliar o trabalho do professor a desempenhar suas funções possibilitando o uso do O.A de modo simples e descomplicado, promovendo a difusão das tecnologias na sala de aula, que podem ser aliadas no processo de ensino-aprendizagem. O uso das mencionadas TICs pode ser benéfico, já que tende a chamar a atenção dos alunos para a disciplina, buscando promover a motivação dos mesmos.

Espera-se, com esse objeto, viabilizar e expandir a ideia da História enquanto disciplina e como ela é construída, assim como a valorização dos patrimônios por meio da criação de afetividade do aluno com o meio em que vive.

Esse objetivo foi buscado a partir das discussões bibliográficas sobre a utilização de fontes históricas em sala de aula e Educação Patrimonial, sendo estes os dois princípios centrais do capítulo, como base teórica de sustentação do Objeto de Aprendizagem. Nesse aspecto, também pareceu relevante incluir um breve levantamento do ensino de História no Brasil seguindo o modelo de revisão bibliográfica de autores que produziram obras sobre este assunto.

O ponto central de congruência entre todos os assuntos abordados é marcado fortemente para que a aprendizagem tenha que partir da efetivação da criticidade, independente dos meios utilizados em sala de aula.

É importante ressaltar também, mais uma vez, que o Objeto de Aprendizagem não deve ser visto como um material didático que representa os meios e os fins por si só, como a verdadeira solução para os problemas por se tratar de uma tecnologia, assim como o livro didático, as apostilas ou qualquer outro material utilizado em escolas para viabilizar a produção do conhecimento também não devem ser encarados. O O.A e todos os outros aparatos devem ser usados baseados em um propósito didático, arraigado nos objetivos do planejamento da aula traçados pelo professor, sempre seguindo a visão de promover alunos críticos que possam pensar e refletir sobre a sociedade em que vivem, sua inserção nesse espaço e o que o liga a isto e ao seu tempo.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação de mestrado teve como eixo norteador a conexão entre as memórias pensadas na construção do patrimônio e a relação deste com a temporalidade e a formação de identidades. A pesquisa teve como recorte geográfico a cidade andaluza Córdoba, localizada na Espanha. Esta cidade exala ares de ser um ambiente simbólico, fortemente marcada por sua rica e múltipla história, já que foi a casa de pessoas de várias culturas, religiões e organizações políticas diferentes ao longo de seus séculos. O problema que a pesquisa buscava compreender era se havia representação acerca do passado romano nas fontes analisadas, que foram os documentos de tombamento de Córdoba como Patrimônio da Humanidade pela Unesco e a *Guía de Arquitectura de Córdoba*. Neste sentido, o que se pôde observar foi que o contexto em que a cidade foi uma colônia patricia realmente aparece nas documentações enquanto memórias a serem reiteradas, mas de forma periférica.

São ressaltadas também as materializações de passados remetentes a outros povos, porém, o que parece ter sido o recorte do passado mais evidenciado é aquele em que Córdoba foi um grande califado muçulmano, possuindo imensa importância na península ibérica durante os séculos em que se manteve no poder. Entretanto, não é como se houvesse uma hierarquia ou algo neste sentido, inclusive, a rememoração dos diversos passados da cidade parece reiterar a narrativa de Córdoba ser uma cidade multicultural. O que se presume haver é a eleição de um passado cujos valores (para além de sua importância histórica) parecem ter relevância também para o presente. Vale lembrar que uma das frentes da economia de Córdoba é o turismo, responsável por atrair pessoas interessadas em conhecer os vários monumentos históricos, sobretudo a Mesquita-Catedral.

Todavia, essa memória parece não estar de acordo com a forma como a gestão da conhecida Mesquita-Catedral lida com as questões relacionadas aos muçulmanos no presente, que apesar de ser um patrimônio da Humanidade, está em posse da Igreja Católica. Isto porque o templo foi anexado pela Igreja durante o período de Reconquista, de forma a tornar a mesquita uma catedral cristã, daí um dos nomes pelo qual este local é conhecido e que gera debates até a atualidade. Anexada a este histórico, estão batalhas jurídicas recentes que tornaram o monumento pertencente à Igreja Católica, não ao Estado.

Além deste árduo conflito de símbolos envolvendo elementos religiosos e representações de poder, os embates na memória que envolvem este templo atravessaram séculos, onde as leituras políticas do passado vigoraram entre diferentes contextos.

Atualmente, as memórias herdadas destes tempos permanecem sendo um complexo conflito de interesses envolvendo narrativas de grupos antagônicos, o que reitera a definição contemporânea de que o patrimônio é uma construção social e, portanto, artificial, pois segue narrativas ligadas aos anseios de quando o patrimônio foi eleito.

Assim, reiteram-se pontos vistos no capítulo “Patrimônio: Conceito e Pluralidade” que relacionam as escolhas dos patrimônios como sendo políticas contendo interesses bem delineados. O jogo de memórias e a consequente formação de identidades quando se trata dos patrimônios está presente na narrativa desses documentos.

A temática do patrimônio também foi incluída no Objeto de Aprendizagem desenvolvido, onde se buscou promover a democratização de assuntos abordados ao longo da dissertação concernentes ao público alvo do material pedagógico (6º ano do Ensino Fundamental). Com isso, os objetivos eram desenvolver e difundir princípios relacionados à salvaguarda de patrimônios e apresentar a História enquanto uma ciência em constante construção, buscando uma aprendizagem significativa e inclusiva. Assim, é possível desenvolver nos discentes habilidades relacionadas a alteridade, firmada por sua visão ao outro e tolerância ao diferente.

Ao fim e ao cabo, os alicerces desta dissertação estiveram firmados em como a História é pensada, sendo o patrimônio uma forma de legitimar e, conseqüentemente, possui também o poder de obliterar memórias, já que quando certos contextos e símbolos são ressaltados, outros tendem a ser esquecidos ou postos em segundo plano. Esta lógica funciona de acordo com o tempo presente quando o patrimônio foi pensado, o que justifica a relação temporal desta categoria de pensamento. Dessa forma, o patrimônio é uma vertente importante para se pensar sociedades, uma vez que muito tem a dizer sobre o modo como determinados grupos lidam com suas memórias, seu passado e seu presente.

## REFERÊNCIAS

ABAD CASAL, Lorenzo. **El Guadalquivir, vía fluvial romana**. Sevilla: Diputación Provincial de Sevilla, 1975.

ALVES FILHO, Manuel. Base curricular é conservadora, privatizante e ameaça autonomia, avaliam especialistas. **Jornal da Unicamp**, Campinas, SP, 04 Dez. 2017. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/index.php/ju/noticias/2017/12/04/base-curricular-e-conservadora-privatizante-e-ameaca-autonomia-avaliam>. Acesso em: 25 mar. 2020.

ARCE-SAINZ, Fernando. La supuesta basílica de San Vicente en Córdoba: de mito histórico a obstinación historiográfica. **Al-Qanṭara**, Madrid, v. 36, n.1, p.11-44, June 2015. Disponível em: <<http://al-qantara.revistas.csic.es/index.php/al-qantara/article/view/337/329>>. Acesso em: 19 dec. 2019.

BAENA ALCÁNTARA, María Dolores. Una historia con futuro: proyecto de ampliación y reforma del Museo Arqueológico y Etnológico de Córdoba. *In: Mus-A: Revista de los museos de Andalucía*, n.4, p.44-52, 2004.

BARROS, José D'Assunção. Mentalidades. *In: BARROS, José D'Assunção. O campo da história: especialidades e abordagens*. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 37-55.

\_\_\_\_\_. Fontes históricas: revisitando alguns aspectos primordiais para a pesquisa histórica. **Mouseion**, UniLasalle, v. 12, p. 129-159, 2012. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Mouseion/article/view/332/414>. Acesso em: 5 abr. 2020.

BELLEBONI-RODRIGUES, Renata Cardoso. A antiguidade: seus usos, suas apropriações. *In: SILVA, Glaydson José da. (org.) et al. Antiguidade como presença: antigos, modernos e os usos do passado*. 1ed. – Curitiba: Editora Prismas, 2017, p. 211-224.

BENDALA GALÁN, Manuel. Estructura urbana y modelos urbanísticos em la Hispania antigua: continuidad y renovación con la conquista romana. **Zephyrus**, Salamanca, v. 53-54, p. 413-432, 2000-2001.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Identidade nacional e ensino de história do Brasil. *In: KARNAL, Leandro. (Org.). História na sala de aula*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2003, p. 185-204.

\_\_\_\_\_. **O saber histórico na sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

\_\_\_\_\_. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2018.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou ofício do historiador**. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BOMTEMPO, Edda. Brinquedo e educação: na escola e no lar. **Psicologia escolar e educacional**, Abrapee. São Paulo, v. 3, n.1, p. 61-69, 1999.

BRAGA, Juliana Cristina. **Objetos de aprendizagem, volume 1: introdução e fundamentos**. Santo André: Editora da UFABC, 2014. PDF. Disponível em: <http://proec.ufabc.edu.br/uab/metdesOA2/2014-BRAGA-livro-oa-cap01.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história. Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC /SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história. Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC /SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. **Currículo Básico Comum do Ensino Fundamental: História. Anos finais: Ciclos intermediário e da consolidação**. Belo Horizonte. SEEMG, 2014.

BURKE, Peter. A vez da antropologia histórica. In: \_\_\_\_\_. **O que é história cultural?** 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008, p. 44-67.

\_\_\_\_\_. Abertura: a nova história, seu passado e o seu futuro. In: \_\_\_\_\_. **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992, p. 7-37.

CAIMI, Flávia Eloísa . Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar. **Anos 90** (UFRGS. Impresso), Porto Alegre, v. 15, p. 129-150, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/7963/4751>. Acesso em: 12 maio. 2020.

\_\_\_\_\_. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas?. **Revista do Lhiste** , Porto Alegre, v. 3, p. 86-92, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/view/65515/39461>. Acesso em: 25 maio, 2020.

CANTO, Alicia. Colonia Patricia Corduba: nuevas hipótesis sobre su fundación y nombre. **Latomus**, p.846-857, 1991. Disponível em: [https://www.academia.edu/2383190/Colonia\\_Patricia\\_Corduba\\_Nuevas\\_hip%C3%B3tesis\\_sobre\\_su\\_fundaci%C3%B3n\\_y\\_nombre\\_1991\\_con\\_addenda](https://www.academia.edu/2383190/Colonia_Patricia_Corduba_Nuevas_hip%C3%B3tesis_sobre_su_fundaci%C3%B3n_y_nombre_1991_con_addenda). Acesso em: 08 maio. 2019.

CARDONA, Francesc Xavier Hernández. El patrimonio como recurso en la enseñanza de las ciencias sociales. In: BALLESTEROS ARRANZ, Ernesto (Coord.) *et al.* **El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales**. Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha : Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2003, p.455-466. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=494811>. Acesso em: 03 abr. 2020.

CARRILLO, José Ramón; *et al.* Córdoba: de los orígenes a la antigüedad tardia. *In*: VERDUGO, Francisco García; ACOSTA RAMÍREZ, Francisco (ed.). **Córdoba en la historia, la construcción de la Urbe**, Córdoba, 1999. Disponível em: <http://www.cervantesvirtual.com/bib/portal/simulacraromae/cordoba/online/f14.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2018.

CARVALHO, Aline Vieira de.; FUNARI, Pedro Paulo Abreu. Memória e patrimônio: diversidades e identidades. **Revista Memória em Rede**. Pelotas, v. 2, n.2, p.7-16, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Memoria/article/view/9554/6395>. Acesso em: 16 jul. 2020.

CASTAÑO MADROÑAL, Angeles; HERNÁNDEZ LEÓN, Elodia. As políticas patrimoniais da UNESCO na geopolítica de colonialidades globais e a emergência de novos sentidos de interculturalidade do património na Andaluzia. **OPSI**, Catalão, v.16, n.1, p.131-152, 2016.

CLARK, Katherine. **Between geography and history: Hellenistic constructions of the roman world**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

DE LEÃO, Natália Munaro. **Influências greco-romanas na Hispânia: colonização, arquitetura e urbanismo da Emerita Augusta (séculos I a.C. ao II d.C.)**. 2015. Dissertação (Mestrado em História) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS. 2015. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/2526>. Acesso em: 31 jul. 2019.

DÍAZ-ANDREU, Margarita. **A world history of nineteenth-century archaeology: nationalism, colonialism and the past**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

\_\_\_\_\_. **Arqueologia crítica e humanista**. São Paulo: Fonte Editorial, 2019.

DOWNS, Mary E. Turdetani and Bastetani: cultural identity in Iberian and early roman Baetica. *In*: KEAY, Simon (ed). **The archaeology of early roman Baetica**. Portsmouth: Portsmouth, R.I. : Journal of Roman Archaeology. 1998.

ESTEVEZ, Alejandra; LIMA, Raphael Jonathas da Costa. A articulação empresarial-militar na cidade de Volta Redonda: violações aos direitos humanos da classe trabalhadora. *In*: CARRARA, Ozanan Vicente (org). **Direitos Humanos na América Latina**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia/São Leopoldo: Karywa, 2015. p. 2-20. Disponível em: [https://www.academia.edu/14540680/A\\_articula%C3%A7%C3%A3o\\_empresarial\\_militar\\_na\\_cidade\\_de\\_Volta\\_Redonda\\_viola%C3%A7%C3%B5es aos direitos humanos da classe trabalhadora](https://www.academia.edu/14540680/A_articula%C3%A7%C3%A3o_empresarial_militar_na_cidade_de_Volta_Redonda_viola%C3%A7%C3%B5es aos direitos humanos da classe trabalhadora). Acesso em: 04 ago. 2019.

ESTRABÃO. **Geografia**. Coimbra: Annablume, 2016. Disponível em: <https://digitalis-sp.uc.pt/bitstream/10316.2/39957/1/Estrabao.pdf>. Acesso: 14 abr. 2019.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Memória e ensino de história. *In*: Circe Maria Fernandes Bittencourt. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 2ed. São Paulo, SP: Contexto, 1995, v. 1, p.128-148.

FERREIRA, Lúcio Menezes; FUNARI, Pedro Paulo Abreu. Arqueologia como prática política. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas**, Belém, v.4, p.1-4, 2009. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-81222009000100002](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-81222009000100002). Acesso em: 11 jun, 2020.

FERRER ALBELDA, Eduardo. El puente de Arroyo Pedroches (Córdoba): estudio arqueológico. **Madrider Mitteilungen**, n. 44, p. 396-411, 2003.

FLORENCIO, Sônia Regina Rampim. Educação Patrimonial: um processo de mediação. *In: Átila Bezerra Tolentino (org.). Educação Patrimonial: um processo de mediação*. 1ed. João Pessoa – PB, 2012. V. 2, p. 22-29.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 1ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. PDF. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/medo\\_ousadia.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/medo_ousadia.pdf). Acesso em: 10 fev. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREITAS NETO, José Alves de. A transversalidade e a renovação no ensino de História. *In: Leandro Karnal (org.) História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 57-74

FRIGHETTO, Renan. **A antiguidade tardia: Roma e as monarquias Romano-Bárbaras numa época de transformações (século II-VIII)**. Curitiba, PR: Juruá, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FUENTES VÁZQUEZ, Tadea. La localización de la ciudad de Ildurir/Iliberri. **Mainake**, n. 24, p. 405-421. 2002.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu. **Antiguidade clássica: a história e a cultura a partir dos documentos**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

\_\_\_\_\_. Os desafios da destruição e conservação do patrimônio cultural no Brasil. **Trabalhos de Antropologia e Etnologia**, Porto, p. 23-32, 2001.

\_\_\_\_\_. Os historiadores e a cultura material. *In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). Fontes históricas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 81-110.

\_\_\_\_\_. A arqueologia histórica em uma perspectiva mundial. *In: \_\_\_\_\_*. **Arqueologia e patrimônio**. Erechim: Habilis, 2007, p. 27-34.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu; FUNARI, Raquel dos Santos. Educação patrimonial: teoria e prática. *In: André Luis Ramos Soares; Sérgio Célio Klamt. (Org.). Educação Patrimonial: teoria e prática*. 1ed. Santa Maria: Editora da UFMS, 2008, p. 11-21.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu; SILVA Glaydson José; GARRAFFONI, Renata Senna. Posfácio. Usos do passado e recepção: um debate. *In: SILVA, Glaydson José da. (org.) et al. **Antiguidade como presença**: Antigos, modernos e os usos do passado. 1ed. Curitiba: Prismas, 2017.*

GALEANO, Eduardo. **Dias e noites de amor e de guerra**. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2001.

GARCÍA SANJUÁN, Alejandro. La distorsión de Al-Andalus en la memoria histórica española. **Intus - legere: historia**, v.7, n.2, p. 61-76, 2013.

\_\_\_\_\_. La propiedad de la Mezquita de Córdoba: una historia tergiversada. **El diário**, 20 Set.2018. Disponível em: [https://www.eldiario.es/andalucia/en-abierto/propiedad-mezquita-cordoba-historia-tergiversada\\_132\\_1927508.html](https://www.eldiario.es/andalucia/en-abierto/propiedad-mezquita-cordoba-historia-tergiversada_132_1927508.html). Acesso em: 07 set.2020.

GARRIGUET MATA, José Antonio. Samuel De Los Santos Gener y Los Inicios De La Arqueología Urbana En Córdoba. **Anejos De Anales De Arqueología Cordobesa 2**, Córdoba (2009-2010), p. 11-17, 2010.

GHISOLFI, Érika Miwa Okushigue Ghisolffi; VIZIOLI, Simone Tanoue. Arquitetura patrimonial através dos jogos digitais. **GRAPHICA 13: XXI Simpósio Nacional de Geometria Descritiva e Desenho Técnico e X International Conference on Graphics Engineering of Arts and Design**, Florianópolis. Expressão Gráfica - Tecnologia e Arte para Inovação, 2013. Disponível em: [https://www.iau.usp.br/pesquisa/grupos/nelac/wp-content/uploads/2015/01/GRAPHICA2013-ghisolffi\\_vizioli\\_A-ARQUITETURA-PATRIMONIAL-ATRAVES-DOS-JOGOS-DIGITAIS.pdf](https://www.iau.usp.br/pesquisa/grupos/nelac/wp-content/uploads/2015/01/GRAPHICA2013-ghisolffi_vizioli_A-ARQUITETURA-PATRIMONIAL-ATRAVES-DOS-JOGOS-DIGITAIS.pdf). Acesso em: 25 mai. 2020.

GIACOMONI, Marcello Paniz ; VARGAS, Anderson Zalewski . Foucault, a arqueologia do saber e a formação discursiva. **Veredas** (UFJF Online), Juiz de Fora, MG, v. 15, p. 119-129, 2010. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2010/04/artigo-09.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. *In: GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e História**. São Paulo: Cia das Letras, 1989.p. 143-180*

GONÇALVES, Janice. Patrimônio cultural: a educação em múltiplos sentidos. **Patrimônio, ensino e educação: formação profissional**. Porto Alegre, RS: Centro Histórico-Cultural Santa Casa, 1 ed. p.36-49, 2017.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. O patrimônio como categoria de pensamento. *In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (org.). **Memória e patrimônio**: ensaios contemporâneos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 21-29.*

GRALHA, Julio. Antiguidade na Modernidade: os usos do passado como possível abordagem explicativa. *In: SILVA, Glaydson José da (org.) et al. **Antiguidade como presença**: antigos, modernos e o os usos do passado. 1ed. Curitiba: Editora Prisma, 2017.*

GRILLO, José Geraldo Costa. A imaginação do passado e a construção da identidade grega: o caso da arqueologia clássica no século XIX. *In: SILVA, Glaydson José da (org.) et al.*

**Antiguidade como presença:** antigos, modernos e os usos do passado. 1ed. Curitiba, PR: Editora Prismas, 2017.

GUIDON, Niède. Arqueologia da região do Parque Nacional Serra da Capivara - Sudeste do Piauí. **Revista Eletrônica de jornalismo científico - Comciência. Labjor, UNICAMP**, Campinas, s/p, 2003. Disponível em: <http://www.comciencia.br/dossies-1-72/reportagens/arqueologia/arq10.shtml>. Acesso em: 23 de set. 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

HERODOTUS. **The Histories**. Perseus (Online), s/d. Disponível em: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0126%3Abook%3D1%3Achapter%3D2%3Asection%3D2>. Acesso em: 19 jun. 2019.

HINGLEY, Richard. **O Imperialismo romano:** novas perspectivas a partir da Bretanha. Tradução: Luciano César Garcia Pinto. GARRAFFONI Renata Senna; FUNARI, Pedro Paulo Abreu; PINTO, Renato (org.). São Paulo: Annablume, 2010.

HERRERO ROMERO, Sebastián. Félix Hernández y la restauración de la Mezquita-Catedral de Córdoba. **Archivo español de arte**, nº 349, tomo 88, p.1-18, 2015.

HOBSBAWN, Eric. O sentido do passado: *In: Sobre história*. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras ; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de educação patrimonial**. Petrópolis: Museu Imperial/IPHAN/MinC, 1999.

JOLY, Fábio Duarte. Um imperador sob suspeita. **Revista de História da Biblioteca Nacional:** 76-79, 2013.

JONES, Sian. Categorias históricas e a práxis da identidade: a interpretação da etnicidade na arqueologia histórica. *In:* FUNARI, Pedro Paulo Abreu; ORSER, Charles E. Jr; SCHIAVETTO, Solange Nunes de Oliveira (org.) **Identities, discurso e poder: estudos da arqueologia contemporânea**. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2005.

KARNAL, Leandro. **História na sala de aula - conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2010. v. 1.

KEAY, Simon. The development of towns in Early Roman Baetica. *In:* KEAY, Simon (ed). **The archaeology of early Roman Baetica**. Portsmouth: Portsmouth, R.I. : Journal of Roman Archaeology. 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brinquedo na educação: considerações históricas. **Ideias**, São Paulo, v.7, p. 39-45, 1990.

KNAPP, Robert. **Roman Cordoba**. Berkeley-Los Angeles-London: University of California Press, 1983.

KOSELLECK, Reinhart. Ponto de vista, perspectiva e temporalidade. Contribuição à apreensão historiográfica da história. *In: \_\_\_\_\_*. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, PUC-Rio, 2006, p.161-188.

LE GOFF, Jacques. Memória. *In: \_\_\_\_\_*. **História e Memória**. Campinas: Unicamp, 1990.

LEME LOPES, André. Lições em jogo: competições criadas a partir de diferentes temas históricos provam que educação e diversão podem, sim, caminhar juntas. **Revista de História** (Rio de Janeiro), Rio de Janeiro, p.76-79, 2011.

LE MOS, Maria Teresa Toribio Brittes. **As estratégias da memória e a construção da identidade**. Rio de Janeiro: Revista Latinidade, 2015.

LUZÓN NOGUÉ, José M. Historia de la investigación. *In: RAVENTÓS, Xavier Dupré (ed.)*. **Las capitales provinciales de Hispania**. Roma: Lérma Di Bretschneider, 2004, p. 21-38.

MÁRQUEZ, Carlos. Arquitetura oficial. *In: RAVENTÓS, Xavier Dupré (ed.)*. **Las capitales provinciales de Hispania**. Roma: Lérma Di Bretschneider, 2004, p.55-62.

MAYER, Marc; RODÀ, Isabel. The use of marble and decorative stone in Roman Baetica. *In: KEAY, Simon (ed.)*. **The archaeology of early roman Baetica**. Portsmouth: Portsmouth, R.I. : Journal of Roman Archaeology. 1998.

MONTERROSO CHECA, Antonio. Córdoba romana. Historiografía abierta sobre arquitectura y urbanismo. **Antiquitas**, n. 23, p. 149-175, 2011.

\_\_\_\_\_. El templo de la calle Claudio Marcelo. La identidad romana de su inserción topográfica. **Córdoba, reflejo de Roma**. Córdoba, p.84-91, 2012.

MURILLO REDONDO, Juan Francisco. Topografía y evolución urbana. *In: RAVENTÓS, Xavier Dupré (ed.)*. **Las capitales provinciales de Hispania**. Roma: Lérma Di Bretschneider, 2004, p.39-55.

\_\_\_\_\_. Colonia Patricia Corduba hasta la dinastía flavia. Imagen urbana de una capital provincial. **Simulacra Romae II: Rome, les capitales de province (capita provinciarum) et la création d'un espace commun européen : une approche archéologique**, p.71-93, 2010. Disponível em: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/colonia-patricia-corduba-hasta-la-dinastia-flavia-imagen-urbana-de-una-capital-provincial/>. Acesso em: 5 maio. 2020.

MURILLO REDONDO, Juan Francisco; JIMÉNEZ SALVADOR, José Luis. La fundación de Córdoba. *In: JIMENÉZ, José Luis; RIBEIRA LACOMBA, Albert. (coord.)*. **Valencia y las primeras ciudades romanas de Hispania**. Valencia: Ayuntamiento de Valencia, 2002, p. 183-193.

NISHIDA, Adriana Keiko; PAFUNDA, Rosana Akemi. Jogos educacionais sob a perspectiva de Objetos de Aprendizagem. *In: Juliana Braga. (Org.)*. **Objetos de Aprendizagem**: introdução e fundamentos. 1ed. Santo André: Editora da Universidade Federal do ABC, 2014.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Tradução: AUN KHOURY, Yara. **Projeto História**: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, v. 10, p. 7-28, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/12101>. Acesso em: 22 dez. 2019.

OLIVEIRA, Eduardo Romero de. Memória, história e patrimônio- perspectivas contemporâneas da pesquisa histórica. **Fronteiras: Revista de História** - PPGH/FCH/UFGD, v.12, n. 2, p. 131-151, 2010. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/1184/728>. Acesso em: 05 jul. 2002.

PALAZZO, Carmen Lícia . A mesquita de Córdoba e o Alhambra de Granada: o monumento fundador e o derradeiro testemunho de Al Andalus. **Mirabilia Journal**, v. 2,p. 178-196, 2015. Disponível em: [https://www.academia.edu/39076810/A\\_mesquita\\_de\\_C%C3%B3rdoba\\_e\\_a\\_Alhambra\\_de\\_Granada\\_o\\_monumento\\_fundador\\_e\\_o\\_derradeiro\\_testemunho\\_de\\_al\\_Andalus](https://www.academia.edu/39076810/A_mesquita_de_C%C3%B3rdoba_e_a_Alhambra_de_Granada_o_monumento_fundador_e_o_derradeiro_testemunho_de_al_Andalus). Acesso em: 20 maio. 2019

PELEGRINI, Sandra de Cássia Araújo; FUNARI, Pedro Paulo Abreu. **O que é patrimônio cultural imaterial**. São Paulo. Brasiliense, 2008.

\_\_\_\_\_. **Patrimônio histórico e cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Anos 90** (UFRGS Impresso), v. 15, p. 113-128, 2008.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma história prazerosa e consequente. *In*: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010, p.17-36.

**PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN Y PATRIMONIO**. Coordinación de la publicación: Alejandro Carrión Gútiérrez . Madrid , Edición 2015.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989.

**PROGRAMA NACIONAL DO PATRIMÔNIO IMATERIAL**. Brasília: IPHAN/DPI, 2008.

ROCHA CARVALHO, Thais. Estesícoro, o saque de Troia e o fragmento 113. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 28, n. 56, p. 65-81, 2018. Disponível em: <http://www.cadernosdeletras.uff.br/index.php/cadernosdeletras/article/view/549/271>>. Acesso em: 30 Aug. 2019.

MURILLO REDONDO, Juan Francisco. Topografía y evolución urbana. *In*: RAVENTÓS, Xavier Dupré (ed.). **Las capitales provinciales de Hispania**. Roma: Lérma Di Bretschneider, 2004, p.39-55.

RODRIGUEZ NEILA, Juan Francisco. Introducción histórica. *In*: RAVENTÓS, Xavier Dupré (ed.). **Las capitales provinciales de Hispania**. Roma: Lérma Di Bretschneider, 2004, p.7-20.

SALVADORI, Maria Ângela Borges. **História, ensino e patrimônio**. 1ed. Araraquara: Junqueira & MarinSA, 2008.

SANT'ANNA, Márcia. A face imaterial do patrimônio cultural: os novos instrumentos de reconhecimento e valorização. *In*: Abreu, Regina; Chagas, Mário. (org.). **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**. 1ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.49-58.

SANTI, Heloíse & SANTI, Vilso. Stuart Hall e o trabalho das representações. **Anagrama**, v.2 n. 1, 2009:1-12. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/anagrama/article/view/35343>. Acesso em: 07 dez, 2019.

SAVIANI, Dermeval. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. *In*: LOMBARDI, José Claudinei. ; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (org.). **Fontes, história e historiografia da educação**. 1ed. Campinas: Autores Associados, 2004, v. 1, p. 3-12.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de história: uma proposta de periodização. **História da Educação (UFPEL)**, Pelotas, v. 16, p. 65-91, 2012.

SCHWANZ, Angélica Kohls. Educação patrimonial? A pedagogia política do esquecimento? **Cadernos do LEPAARQ (UFPEL)**, Pelotas, v.3, n. 5-6, p. 25-41, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/lepaarq/article/view/1322/1105>. Acesso em: 30 jan. 2020.

SCHWARCZ, Lilia. O Nascimento dos Museus Brasileiros 1870-1910. *In*: MICELI, Sérgio (org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**. São Paulo: Sumaré/ FAPESP, 1989. v.1, p.20-71.

SCIFONI, Simone. Educação e patrimônio cultural: reflexões sobre o tema. **Educação Patrimonial. Reflexões e práticas**. João Pessoa: Superintendência do IPHAN na Paraíba. 1ed., v. 1, p.30-37, 2012.

\_\_\_\_\_. Para repensar a educação patrimonial. **Cadernos do Patrimônio Cultural: educação patrimonial**. Fortaleza: IPHAN, 2015, p. 195-205.

SENKO, Elaine. A arte e arquitetura islâmica na Idade Média e a representação do poder andaluz: a Mesquita Maior de Córdoba (século VIII). *In*: 3º Encontro Nacional de Estudos da Imagem (III ENEIMAGEM)., 2011, Londrina. **Anais do III Encontro Nacional de Estudos da Imagem (III ENEIMAGEM)**., Londrina: UEL, 2011. v. 3: 1009-1023.

SILVA, Bruno dos Santos. **Estrabão e as províncias da Gália e da Ibéria: um estudo sobre A Geografia e o Império Romano**. 2013. Dissertação (Mestrado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-29072013-100434/pt-br.php>. Acesso em: 19 jul. 2019.

SILVA, Glaydson José. **Antiguidade, arqueologia e a França de Vichy: usos do passado**. 2005. Tese (doutorado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual

de Campinas, Campinas, SP, 2005. Disponível em:  
<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/279943>. Acesso em: 3 ago. 2018.

SILVEIRA, Flávio Leonel Abreu da.; BEZARRA, Márcia . Educação patrimonial: perspectivas e dilemas. *In*: ECKERT, Cornelia; LIMA FILHO, Manuel Ferreira.; BELTRÃO, Jane Felipe. (org.). **Antropologia e Patrimônio Cultural: diálogos e desafios contemporâneos**. 1ed. Florianópolis: Nova Letra/ABA/Fundação Ford, 2007, p. 11-21.

SOLÉ, Isabel. Disponibilidade para aprendizagem e sentido de aprendizagem. *In*: COLL, César , *et al.* **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2009:79-121.

TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach; *et al.* Jogos educacionais. **Novas Tecnologias**, v. 1, n. 2, p. 1-7, 2004.

THOMPSON, Analucia ; *et al.* **Dicionário Iphan de Patrimônio Cultural**. 1. ed. Rio de Janeiro/Brasília: Iphan, 2015.

VENTURA, Ángel. Edifícios de espetáculo. *In*: RAVENTÓS, Xavier Dupré (ed.). **Las capitales provinciales de Hispania**. Roma: Lérma Di Bretschneider, 2004, p.7-20.

VENTURA, Ángel; LEÓN, Pilar; MÁRQUEZ, Carlos. Roman Cordoba in the light of recent archaeological research. *In*: KEAY, Simon (ed). **The archaeology of early roman Baetica**. Portsmouth: Portsmouth, R.I. : Journal of Roman Archaeology. 1998.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a História**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1971.

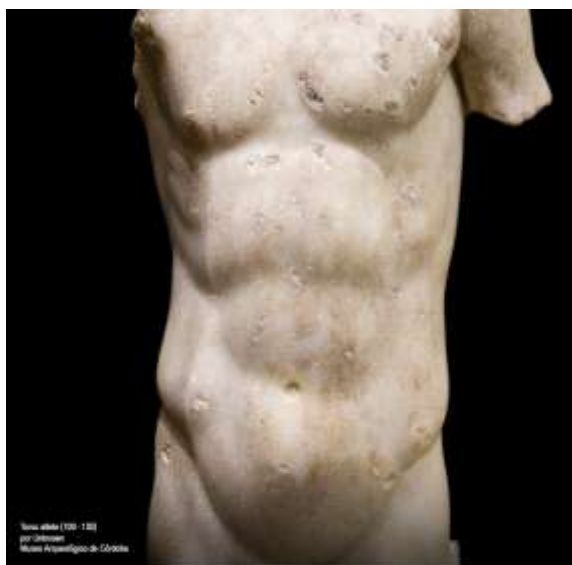
\_\_\_\_\_. **Pão e circo: sociologia histórica de um pluralismo político**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

XAVIER, Erica da Silva ; CUNHA, Maria de Fátima da Cunha. Ensino e história: o uso das fontes históricas como ferramentas na produção do conhecimento histórico. *In*: 4º Seminário de Pesquisa do Programa de pós-graduação em História Social. 2010, p. 639-654. Disponível em:  
[http://www.uel.br/eventos/sepech/sumarios/temas/ensino\\_e\\_historia\\_o\\_uso\\_das\\_fontes\\_historicas\\_como\\_ferramentas\\_na\\_producao\\_de\\_conhecimento\\_historico.pdf](http://www.uel.br/eventos/sepech/sumarios/temas/ensino_e_historia_o_uso_das_fontes_historicas_como_ferramentas_na_producao_de_conhecimento_historico.pdf). Acesso em: 2 abr. 2020.

WALDMAN, Maurício. Todos os caminhos levam a Roma: Cartografia dos Césares, Tábua Peutinger e os limites do espaço. **Revista Geografia**, Universidade Estadual de Londrina, Depto. de Geociências, Programa de Mestrado e Doutorado em Geografia da UEL. Geografia (Londrina), v. 22: 59-77, 2013.

ZANON, Elisa Roberta; MAGALHÃES, Leandro Henrique; BRANCO, Patrícia Martins Castelo. **Educação Patrimonial: da teoria à prática**. Londrina: UNIFIL, 2009.

ANEXO A – Acervo online “*Colonia Patricia Corduba*”, disponibilizada virtualmente pelo Museo Arqueológico de Córdoba <sup>44</sup>



TORSO ATLETE (100-150)



IONIC CAPITEL (50 a.n.e – 27 a.n.e)



CORINTHIAN CAPITAL (1-100)



STATUE PEDESTAL (170-176)

<sup>44</sup>Disponível em: <https://artsandculture.google.com/exhibit/colonia-patricia-corduba/pgKiWgWQynhaIQ>. Acesso em 29 dez. 2020



COMPOUND CAPITAL (S.I-S.II)



CORNICE (1-50)



CORNICE (100-150)



FRIEZE (25-50)



FRIEZE (1-50)



DECORATIVE BOARD (100-150)



BRACKET (1-100)



TOGADO (41-54)



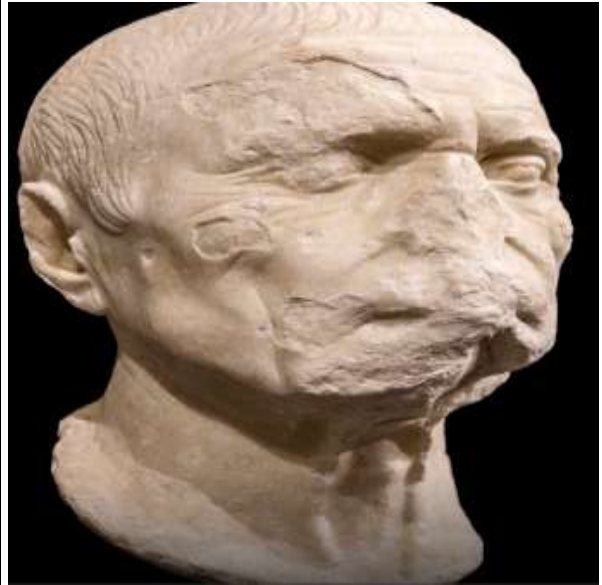
ROMAN LADY (27 a.n.e.-14)



APHRODITE CROUCHING (161-192)



TORSO ATHLETE (100-150)



REPUBLICAN ROMAN PORTRAIT  
(50 a.n.e-27 a.n.e)



ROMAN MALE PORTRAIT (1-50)



ROMAN PORTRAIT CHILD (1-50)



ROMAN FEMALE PORTRAIT (1-50)



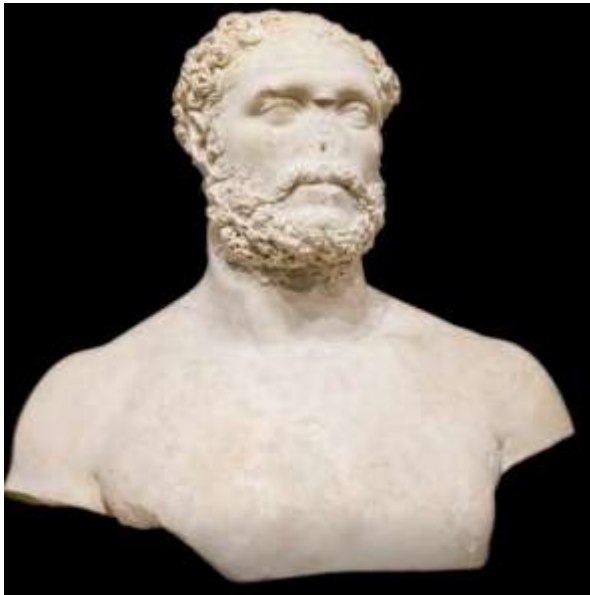
ROMAN PORTRAIT OF AUGUSTO (27  
a.n.e-14)



ROMAN PORTRAIT OF LÍVIA (27 a.n.e-  
14)



ROMAN PORTRAIT OF DRUSO (14-37)



ROMAN PORTRAIT OF CLODIO ALBINO  
(147-197)



RELIEF COLLECTING OLIVES (250-280)



OLEARIA AMPHORA (1-100)



VINARIA AMPHORA (1-100)



BOW OF SHIP (1-50)



THORCATE (1-50)



ARA ARTEMIS (200-250)



CAPITAL (1-50)



SCHOLA (S.I-S.II)



LITTERAE AUREAE (350-400)