

ENSINO DE HISTÓRIA E MEIO AMBIENTE

Paulo Henrique Martinez

Departamento História da Faculdade de Ciências
e Letras - UNESP / Assis

RESUMO: Este texto tem por objetivo apresentar, em duas partes, a elaboração de um programa de trabalho para o ensino de História que contemple as questões ambientais. Inicialmente, desenvolve-se uma reflexão teórica sobre o interesse e as potencialidades que o tema do meio ambiente, estipulado em propostas pedagógicas contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo, comporta no âmbito mais amplo da educação e da cidadania no Brasil. Em seguida, relata-se uma experiência de aplicação de uma proposta de trabalho, cujo estudo é o abastecimento de água no Brasil do século XIX. Nesta segunda parte procurou-se tornar visíveis os procedimentos de seleção e demarcação de um objeto de estudo, da utilização de fontes e da historiografia, do desenvolvimento de análises pontuais e a explicitação de um sentido histórico no abastecimento de água no passado brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: História, Meio ambiente, Cidadania, Fontes históricas.

EDUCAÇÃO, CIDADANIA E MEIO AMBIENTE

A importância da educação, a ação dos professores e o papel da escola em relação à sociedade variam, acompanhando as transformações mais gerais e que deram feição às inúmeras práticas de ensino e aprendizagem ao longo do tempo. As iniciativas pedagógicas procuram responder às novas demandas sociais, reorientando as práticas educacionais, revendo conteúdos, metodologias e a formação de professores, entre outras medidas de interação e mudanças sociais.

Na segunda metade da década de 1990, um desses esforços em sintonizar a educação com a sociedade foi buscado com a proposição dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 2000). Esta iniciativa pedagógica projetou o estabelecimento de vínculos bastante estreitos entre educação e cidadania, conferindo às escolas um papel de destaque na formação dos cidadãos brasileiros. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* receberam inúmeras e duras críticas, tanto pela estreiteza conceitual da “cidadania” que contempla, quanto pelo confinamento da cidadania ao espaço da escola.

Tais diretrizes educacionais, porém, tornaram-se instrumento elucidativo de compreensão crítica da democracia representativa no Brasil. Paradoxalmente, essas diretrizes tornaram-se uma intervenção pedagógica importante e singular, menos pelo que propõem e mais pelo que permitem entrever nos esforços realizados para sua implementação.

O destaque conferido nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* à “formação para a cidadania” é indicativo de que a democracia ainda não se estabeleceu plenamente no país. No mínimo, não ao ponto de tornar-se uma prática assimilada na vida social e no cotidiano das pessoas e, logo, objeto de atenção, zelo e exercício a ser valorizado pelos indivíduos.

Na década de 1990, o Brasil viveu uma permanente apreensão quanto às perspectivas da democracia no país. O processo de *impeachment* do presidente Fernando Collor de Mello, em 1992; a composição de um novo governo que conduzisse o país até as eleições nacionais, em 1994; e a adoção constitucional da prerrogativa da reeleição dos mandatos do presidente da República, governadores e prefeitos foram alguns acontecimentos da vida política brasileira que, naquele período, despertaram debates sobre o alcance e as condições da democracia no Brasil.

Este cenário foi agravado com as reformas de inspiração neoliberal iniciadas a partir de 1990, ainda no mandato de Collor, e desenvolvidas nos governos de Fernando Henrique Cardoso, entre 1995-2002. Elas foram regidas por pressão do Poder Executivo sobre o Legislativo, contração de direitos sociais, contenção do valor dos salários, principalmente no setor público, políticas de privatizações de empresas estatais e de intensificação da arrecadação fiscal, entre outras condutas administrativas. Revelaram, também, o forte poder de determinação da vida dos indivíduos pelo Estado, a fragilidade da representação política e a carência de maior organização e mobilização da sociedade e de suas instituições civis.

A preocupação com a cidadania, expressa nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, está profundamente vincada pela convicção de que o indivíduo deve se compreender como sujeito atuante nos processos políticos, em todos os níveis de atuação social e política. A existência dessa preocupação explicita tanto a estranheza e o distanciamento de grande parte da sociedade brasileira em relação à democracia, quanto a alienação que ela mantém de si mesma.

A década de 1990 assistiu a profundas mudanças na sociedade brasileira, ao passo que as propostas educacionais estiveram voltadas para a promoção da consciência, dos direitos e da participação política. Quando a renovação pedagógica veio à luz, a sociedade para a qual ela havia sido planejada mudara significativamente. Repetiu-se um fenômeno sociológico que Florestan Fernandes (1975) apontara como recorrente na vida social brasileira: as mudanças sociais estiveram sempre em agudo descompasso com as transformações culturais. Sobretudo, na implementação de reformas sociais, estas chegavam tardiamente, quando seus efeitos já não poderiam resultar em mudanças sociais substantivas. Enquanto os *Parâmetros Curriculares Nacionais* preconizam consciência, direitos e participação política, estes são solapados pela violência que o Estado brasileiro, veículos da mídia e parte do empresariado nacional cometem contra direitos sociais elementares, propiciando um ambiente que faz do

“viver em sociedade” uma verdadeira guerra civil.

Esta situação paradoxal faz com que o aprimoramento da democracia no Brasil dependa, por um lado, de maior persistência no tempo e, de outro, do atendimento de muitas necessidades sociais, como a imensa desigualdade social e a extrema concentração de renda. Figura entre estas, também, uma pedagogia democrática e democratizadora do Estado e da sociedade, indutora de valores e comportamentos, os quais lhe dão consistência popular e robustez histórica.

A condição em que se encontra a sociedade brasileira, no início do século XXI, não pode ser percebida e tampouco aceita, de uma perspectiva conformista. Ainda que a gravidade e as dificuldades para reagir a ela sejam grandes e inúmeras, torna-se necessário refletir sobre esse fenômeno social brasileiro e extrair consequências para o trabalho dos professores.

Atualmente, as possibilidades de mudanças nas condições sociais, políticas, culturais e econômicas que desencadeiam e dão sustentação a essa realidade são muito estreitas e limitadas. As iniciativas de contraposição e de transformação dessa situação acabam ficando confinadas ao âmbito privado, individual, específico e subjetivo de cada um de nós. Produz-se, então, a ideia de que estas condições são permanentes e de que as possibilidades de sua superação residem, fundamentalmente, nas relações pessoais, uma vez que tais condições aparentam ser resultado apenas da atuação e de iniciativas individuais.

Nessa perspectiva, o indivíduo-cidadão é colocado na posição de principal responsável pelas agruras e perspectivas futuras do mundo, esperançosas ou não. É necessário contestar vigorosamente essa imagem de harmonização da vida social que se abriga no plano individual, pessoal e particular e que, no limite, nutre a sensação de impotência na transformação da nossa sociedade.

A percepção e a compreensão dessas dificuldades que confinam o indivíduo ao âmbito do privado e que emperram as mudanças sociais, necessárias ao enraizamento da democracia no Brasil, precisam ser buscadas e alcançadas por um pensamento crítico, persistente e rigoroso. Para promover um encontro efetivo com a realidade, afastando ilusões, um caminho fecundo é o exame dos interesses das pessoas, principalmente aqueles mais tangíveis e imediatos.

As questões ambientais afetam diretamente a qualidade de vida da população e compõem um elenco de problemas e situações com enorme potencial para a compreensão crítica da sociedade brasileira. Igualmente, os elevados custos para recuperação de áreas ambientalmente degradadas servem de alerta para as autoridades públicas, pois, hoje, torna-se mais barato preservar do que regenerar danos ambientais. Neste momento, a relação que a sociedade estabelece com a escola pode se converter em importante vetor no atendimento daquelas demandas sociais requeridas para o desenvolvimento da democracia no país.

A opção por indagar sobre os limites e as possibilidades da cidadania e da democracia no

Brasil, submetendo-as a uma rigorosa apreciação crítica e tratando-as como o principal núcleo da necessidade de mudanças sociais, por si só, faz da educação, em geral, e do trabalho dos professores, em particular, um empreendimento renovador. Mesmo nas estreitas fronteiras de atuação e condições de trabalho nas escolas, este deveria ser o maior objetivo a ser alcançado. A promoção da autorreflexão crítica vigorosa, sistemática e constante pode atender ao sentido social bastante abrangente que se espera da educação nos dias de hoje.

A escola, no conjunto de instituições sociais, pode sediar uma reflexão que aponte para as condutas de autonomia crítica, denunciando e tornando explícitos à consciência a presença e a reprodução de excessiva concentração de renda, exclusão social, preconceitos, opressão, guerra, tortura, violência, fome, exploração do trabalho e degradação ambiental. Enfim, proporcionar aquilo que o filósofo alemão Theodor W. Adorno (2000) preconizava como a “[...] desbarbarização da humanidade”, exatamente na proporção em que conscientizam as pessoas destes aspectos “bárbaros” da realidade social no alvorecer do século. Este é um importante papel que escolas e professores brasileiros podem, e deveriam, desempenhar na atualidade.

A democracia no Brasil só poderá existir, efetivamente, em uma sociedade de pessoas livres. Esta liberdade significa atuação consciente, crítica e orientada racionalmente. Alçar os indivíduos à condição de cidadão, porém, não irá atender, por si só, às suas necessidades pessoais e às demandas sociais existentes no Brasil de hoje. Atualmente, as qualidades individuais, sejam elas psicológicas, morais, intelectuais, artísticas, e qualquer outra que se possa enumerar, são de alcance e significado efêmeros nesta sociedade que, historicamente, despersonalizou o ser humano e o seu trabalho, ao promover quase quatrocentos anos de escravidão e o aparecimento do “desemprego estrutural” que presenciamos neste início de século.

A compreensão das permanentes mudanças no mundo do trabalho, inclusive o trabalho desempenhado pelos professores, requer uma formação e preparação para suportar e confrontar essas mesmas mudanças, subordinando-as àquelas demandas sociais que podem conferir fundamentos sólidos à democracia no Brasil. Este tipo de educação pode dotar os indivíduos de reflexão crítica e autônoma, pois lhes permite transcender o restrito âmbito do indivíduo-cidadão. Neste sentido, distintas práticas pedagógicas podem desembocar em um mesmo esforço educativo que impulse a compreensão crítica da realidade social brasileira e das dificuldades enfrentadas na efetiva democratização do país.

Nas práticas pedagógicas, as questões ambientais constituem uma grande oportunidade para a análise dos processos sociais no Brasil. Trata-se de uma problemática, ainda, pouco abordada nos estudos históricos, frente à importância crescente que está adquirindo na atualidade. A organização da sociedade define as formas de acesso e a relação dos indivíduos, grupos e classes sociais com produtos naturais fundamentais, como a água, a terra, a madeira, o petróleo e a diversidade biológica, por exemplo. Diante deste quadro, pode-se refletir sobre

como as relações de trabalho e de propriedade, os mecanismos legais e a ação do Estado têm participado desse processo de apropriação, exploração e mercantilização de produtos naturais. Há uma história das técnicas e estratégias de domínio do meio físico e natural, de ocupação dos espaços e de exploração da natureza para consumo, produção e trocas econômicas que podem iluminar as formas de organização e relações sociais, das atividades econômicas, da criação cultural e da conduta do Estado.

O historiador Caio Prado Júnior (1971) analisou os mais de trezentos anos de conquistas territoriais na América Portuguesa. Notou que, ao promover a colonização como um grande esforço de domínio e incorporação de sucessivos espaços, de riquezas, de produtos naturais e de aproveitamento de populações nativas e africanas em atividades econômicas e militares, a conduta da administração colonial distinguiu-se pela vigilância do fisco e pela violência da escravidão. As pesquisas dos historiadores Fernando Antonio Novais (1986) e Maria de Lourdes Viana Lyra (1994) e as do geógrafo Antonio Carlos Robert Moraes (2002), reafirmaram essa avaliação e realçaram essa preocupação geopolítica na atuação da coroa portuguesa.

Os intentos políticos seguintes para promover a integração desses territórios ao Império Português reafirmaram o caráter geopolítico das práticas da administração colonial, visando assegurar benefícios econômicos, seculares e embrionários. Sob o Império e a República, a ação do Estado brasileiro esteve organizada, primordialmente, para garantir a integridade física do território, em detrimento da integração social, e incidiu diretamente nas relações sociais e da sociedade com esse mesmo Estado. As debilidades da democracia e, logo, das práticas de cidadania no Brasil ainda são fortemente manietadas pela condução do Estado, como bem demonstraram os já referidos acontecimentos na década de 1990. A necessidade de maior consciência, da vigência de direitos e da participação política revela-se bastante atual neste novo século.

A ocupação do território nacional, uma vez que ainda não foi totalmente concluída, reabre os dilemas históricos da formação do Estado e da nação, da democracia e da cidadania no Brasil. Problemas sociais vividos desde a experiência da colonização, intocados sob o Império e a República, despontam com enorme vitalidade. Por sua vez, a exclusão social, a concentração de renda, a violência contra o trabalho e contra os pobres, a exploração perdulária, dilapidadora e gananciosa da natureza, emergem como uma espécie de “maldição” na história do Brasil.

No século XX, a ocupação do espaço brasileiro apresentou o sabor de “conquista”, herdado de outros tempos, sendo realizada com intensa velocidade, gerando alarmante degradação ambiental, pauperização e exclusão social da população que presenciou a expansão das fronteiras econômicas. No século XXI, os efeitos dessa ocupação são agravados com a enorme capacidade tecnológica disponível e incessantemente renovada. Nestas condições, caberia indagar: quem usufrui do patrimônio natural no Brasil? Qual o papel que a sociedade e o Estado têm desempenhado na utilização, no controle, na compreensão e na fiscalização do uso desse patrimônio? Que papéis podem desempenhar, no presente e no futuro?

A importância da educação, o papel da escola e o trabalho dos professores adquirem dimensões fundamentais para elucidar e explicar essa realidade social fortemente marcada pelos traços do passado. Por maiores que sejam os obstáculos à realização dessa compreensão, a escola deve cumprir os papéis que são dela esperados pela sociedade. Os professores de História têm, em seu trabalho nas salas de aula, um desafio enorme pela frente, mas não poderão se furtar a ele, sob o risco de silenciarem diante de um quadro social e político que deve ser banido dos horizontes de futuro da sociedade brasileira.

O ABASTECIMENTO DE ÁGUA NO COTIDIANO BRASILEIRO DO SÉCULO XIX

O Largo da Memória, no centro de São Paulo, abriga um dos monumentos mais antigos da cidade. Hoje, as casas do entorno desapareceram. Surgiram edifícios e a estação Anhangabaú do Metrô recobriu a ladeira da Memória. O local também sofre com o abandono, a sujeira, o lixo, a falta de segurança dos transeuntes e a depredação. As últimas obras de recuperação que conheceu ocorreram em 2003, revelando o descaso do governo em relação à manutenção do patrimônio histórico e cultural.

O chafariz permanece a maior parte do tempo desligado e, com pouca água, acabou servindo como criadouro de mosquitos, além de exalar cheiro ruim. É um lugar desagradável para se passar, por isso os pedestres preferem deslocar-se pelas escadas rolantes e cobertas da estação Anhangabaú. O chafariz parece que perdeu a razão de ser e de existir.

Erguidos em 1814, respectivamente, um obelisco assinalava o início do caminho para Sorocaba e o chafariz assegurava água aos viajantes e aos animais de carga e transporte. Em 1919, uma reforma agregou um pórtico de colunas de granito e um painel de azulejos ao redor do chafariz. Árvores, muretas, bancos e grades completaram a paisagem desse recanto urbano. Em 1922, foi reinaugurado como parte das comemorações do centenário da Independência.

No passado, os chafarizes tiveram um papel muito importante na vida de São Paulo, assim como em todas as vilas e cidades do Brasil, desde os tempos coloniais. Asseguravam o abastecimento de água, ainda que de maneira muito precária, devido à falta de chuvas, ao entupimento de canos e à má conservação das instalações.

Importante fonte de abastecimento da população urbana, os chafarizes constituíam-se em espaços de sociabilidade, uma vez que por ali circulavam muitas e diferentes pessoas em busca da água de que necessitavam no cotidiano da vida e do trabalho. Os chafarizes também eram referências nas informações de documentos oficiais, por exemplo. A localização de terrenos, casas e edifícios como estando à direita, à esquerda ou diante do chafariz, era recorrente em testamentos e inventários.

Em São Paulo, o primeiro grande chafariz para abastecimento público foi construído no Largo da Misericórdia, em 1792. Os chafarizes, porém, não existiam em quantidade suficiente para atender a toda a população das vilas e cidades. Caso quisessem se abastecer com as águas dos chafarizes, os moradores eram obrigados a deslocarem-se até lá, mandar buscar, ou então, comprar a água que era vendida pelas ruas. Outra alternativa, era recorrer

ao abastecimento em fontes naturais, como bicas d'água, riachos, lagos e rios. Não raro, as águas encontravam-se contaminadas pela lavagem de roupas e animais, além de resíduos provenientes de curtumes e abatedouros, por exemplo. Até mesmo no Rio de Janeiro, sede da corte portuguesa desde 1808, e depois capital no Império e na República, os chafarizes eram escassos. Em seu livro *Viagens ao interior do Brasil*, na primeira década do século XIX, John Mawe fez a seguinte observação sobre aquela cidade:

A água que abastece a cidade vem das montanhas através de aquedutos e é distribuída às várias fontes em diversos logradouros públicos. É lastimável não sejam mais numerosas para o abastecimento, os habitantes, muitos dos quais vivem a uma milha de distância de qualquer delas, são forçados a empregar pessoas continuamente no transporte de água, muitos pobres ganham a vida vendendo-a (MAWE, 1944).

Esta dura realidade do difícil abastecimento de água nas cidades brasileiras perdurou até as últimas décadas do século XIX, quando medidas e obras de abastecimento e saneamento públicos tornaram-se uma necessidade crescente. Nos tempos coloniais, a má conservação das fontes de abastecimento público de água foi alvo constante de queixas dos moradores junto aos governantes, principalmente nas Câmaras Municipais.

Nos deslocamentos pelo interior dos territórios da América Portuguesa e depois do Império do Brasil, distantes dos espaços urbanos, o abastecimento de água era dificuldade ainda maior. O historiador Sérgio Buarque de Holanda (1995) observou que este foi um dos motivos pelos quais o estabelecimento das povoações, desde o início da colonização portuguesa, esteve fortemente determinado pela existência e proximidade de “boas águas”.

OS “POÇOS VEGETAIS”

As populações indígenas que tiveram contato com os colonizadores portugueses chamavam a atenção destes pelas habilidades e destreza com que supriam a necessidade de água. Em territórios onde a “angústia da sede” castigava viajantes, aventureiros e exploradores, a capacidade de índios e mestiços na localização e extração de água foi valiosa para viabilizar a penetração e a ocupação de extensas parcelas dos territórios da América portuguesa e também durante o século XIX. De origem alemã, os naturalistas Spix e Martius, por exemplo, testemunharam uma dessas práticas de suprimento de água, ainda em 1819: “[...] água, entretanto, não se encontrava em parte alguma. [na viagem até Juazeiro] Encontramos alguns moradores ansiosamente ocupados em colher água das cavidades formadas na base das folhas do ananás silvestre” (SPIX; MARTIUS, 1981).

O conhecimento de plantas, como o caraguatá e o mandacaru, raízes e cipós que forneciam água e podiam aplacar a sede, foi desenvolvido pelas populações nativas em anos de observação e interação com a natureza local. O aprendizado dessa sabedoria, a “prática do sertão”, foi um dos trunfos dos colonizadores europeus e mestiços que singraram rios e

matos do interior das grandes regiões naturais brasileiras, tanto nas matas tropicais, quanto nos cerrados e nas terras áridas do nordeste.

Já no século XVI, o Padre Fernão Cardim (1978), catalogando a flora brasileira destacava a importância do ombú, como árvore de fruto e “[...] aos que vão para o sertão serve de água quando não tem outra”. Na última década do século XIX, o escritor Euclides da Cunha (1954), já nas primeiras páginas de *Os sertões*, atribuiu à presença desse mesmo recurso o povoamento de extensas regiões áridas e secas do nordeste brasileiro.

A utilização das plantas como fontes naturais de abastecimento de água foi uma prática recorrente em todo o período da colonização e atravessou o século XIX. Estas “fontes vegetais” assinalam um forte traço de persistência e de continuidade, ao longo do tempo, na vida cotidiana das populações do interior do Brasil. Entre essas plantas estão, por acumularem água entre as folhas, as bromélias, como o caraguatá, abundante na Mata Atlântica, e o ananás, que já figurava na *História dos animais e árvores do Maranhão* (1625), do padre Cristóvão de Lisboa, descritos como “poços vegetais” bastante recorrentes.

O ABASTECIMENTO DE ÁGUA NAS CIDADES: FORMAS DE DISTRIBUIÇÃO

Como a água tornava-se disponível para o consumo nas cidades? Os chafarizes asseguravam o abastecimento público nas áreas urbanas, mas eram escassos, concorridos e sujeitos a precário funcionamento pela falta de manutenção e depredação. Opções como as bicas d’água e fontes naturais exigiam sempre maior deslocamento, pois eram localizadas em pontos distantes dos núcleos habitacionais, e sua água apresentava risco de menor qualidade.

A arquitetura portuguesa trouxe para a cidade do Rio de Janeiro o aqueduto. Outro exemplo de permanência no tempo e que se fez notar em diferentes espaços do globo. Esta técnica de abastecimento, conhecida desde a antiguidade romana, requereu uma obra monumental, feita com pedras, e dominava a paisagem urbana da cidade. Foi retratada em inúmeras telas e gravuras desde a sua construção no século XVIII. Também impressionava por sua utilidade no abastecimento da população e dos navios que chegavam e partiam do porto. Novamente, foram Spix e Martius que, em 1817, registraram:

O mais belo e útil monumento de arquitetura, de que o Rio até aqui se pode gabar, é o aqueduto, concluído em 1740, cópia da obra única no seu gênero em Lisboa do tempo de D. João V, por cujos arcos elevados corre, para as fontes da cidade, água potável, que vem do Corcovado. A maior dessas fontes, o chafariz da Praça do palácio, logo junto do porto, abastece os navios e está sempre rodeado de bandos de marinheiros de todas as nações. (SPIX; MARTIUS, 1981).

Entre o chafariz e o consumo doméstico havia a necessidade da coleta, transporte e distribuição da água entre os moradores. Esta demanda gerou figuras sociais características,

como os aguadeiros que vendiam água e os carregadores do produto pelas ruas da cidade. Era a chamada “água do vintém”, alusão ao preço que era cobrado. O trabalho urbano esteve, assim, marcado pelas limitadas condições técnicas e naturais do abastecimento de água nas cidades brasileiras. Em visita ao Rio de Janeiro, Ernst Ebel, notou a presença dessas atividades no que denominou como o “atropelo da rua”, constatando, em 1824:

Além, um segundo grupo transporta fardos de sal, sem mais roupa que uma tanga e, indiferentes ao peso como ao calor, apostam corrida gritando a pleno pulmão. Acorrentados uns aos outros, aparecem acolá, seis outros com baldes d'água à cabeça. São criminosos empregados em trabalhos públicos; também vão cantando em cadência. Mais adiante, passam dois aguadeiros aos berros desafinados, mais uma negra vendedora de bananas e outra de confeitos (EBEL, 1972).

Em 1839, outro viajante estrangeiro que percorreu províncias do norte e do sul do Brasil, Daniel Kidder, descreveu com vivacidade um cenário bastante semelhante, mas na porção norte do Império:

As únicas pessoas que geralmente se encontram no Pará, pela manhã, são os negros e índios com potes de barro à cabeça, a caminho da fonte. Não há nenhum chafariz em toda a cidade. O único manancial de água potável fica a leste da cidade. Para conveniência das famílias que não dispõem de bastante criados, encontram-se, pelas ruas, aguadeiros transportando sobre o dorso de animais, pequenos barris de água potável (KIDDER, 1981).

No registro fica evidente a dificuldade em proporcionar o abastecimento de água às residências urbanas. Havia, para maior e melhor comodidade, a necessidade de dispor de criados ou escravos para buscar e transportar a água a ser utilizada na limpeza, higiene e no consumo doméstico. Ou então, era necessário despender dinheiro para adquirir a água que era vendida pelos aguadeiros. No entanto, a água fornecida dessa forma raramente era fresca, pura e de gosto agradável. Havia sérios prejuízos na sua qualidade e potabilidade.

A QUALIDADE DA ÁGUA

As condições de abastecimento e a qualidade da água consumida nas cidades brasileiras, na primeira metade do século XIX, apresentavam variações que podiam ser observadas em distintas províncias do Império do Brasil. Desde as fontes naturais de abastecimento até a água trazida pelo aqueduto, no Rio de Janeiro, e distribuída nas ruas, as variações na sua qualidade não escapavam aos atentos olhares dos visitantes estrangeiros naquele período.

A observação feita pelo naturalista francês Auguste de Saint-Hilaire, em seu relato da *Viagem ao Rio Grande do Sul*, realizada em 1821, destacou as dificuldades no abastecimento e na qualidade da água consumida naquela localidade: “Não havendo fontes nem regatos nos arredores de São Borja a água utilizada é a dos brejos, de gosto insípido e adocicado”.

A água vendida nas ruas de Salvador, na Bahia, também apresentava características pouco atraentes para o consumo. Transportadas pelos escravos que as levavam à cabeça ou entre os braços, penduradas em varas ou no lombo de animais, vasilhas abertas e fechadas, contendo a água a ser consumida, eram chacoalhadas sob o sol, nas ruas e ladeiras da cidade. Não raro, comprometiam a qualidade do produto. Na avaliação de Spix e Martius, que lá estiveram em 1818: “A água, como no Rio de Janeiro é carregada por escravos negros, em pequenos barris, é oferecida para venda; às vezes é muito quente e suja” (1981).

Nesse quadro da vida urbana, a qualidade das águas oferecidas pelos chafarizes constituía quase uma exceção. Assegurando o abastecimento regular, na maior parte do tempo, o aqueduto no Rio de Janeiro proporcionava, também, um fornecimento de melhor qualidade, contido na pureza e no frescor das águas que brotavam das terras altas nas imediações da cidade. Esta peculiaridade foi notada pelo já referido Daniel Kidder, em 1837: “Por todos os cantos da cidade encontram-se chafarizes, alguns deles ostentando primorosas construções em granito. É neles que a população se abastece de água corrente pura, trazida das montanhas adjacentes por meio de aquedutos” (1981).

A diferença na qualidade das águas que abasteciam a cidade do Rio de Janeiro permite visualizar a importância do aqueduto, enquanto técnica de captação e distribuição de água nos núcleos urbanos, tão conhecida e recorrente no tempo e no espaço. É indicativa, também, da precariedade e da dificuldade, então existente, na obtenção de água para uso e consumo das populações.

É preciso lembrar, ainda, que no século XVIII, a construção desse aqueduto no Rio de Janeiro, resultou, antes de mais nada, do crescente papel que essa cidade desempenhava, acumulando as funções de porto marítimo, polo de comércio com a Europa e o Atlântico sul, centro político, administrativo e militar do império colonial português, além de guardião dos caminhos para as minas nas terras do interior. Estas características estiveram presentes também em outras importantes cidades do mundo lusitano, como Lisboa, a sua capital.

Os indivíduos e as famílias de maiores posses dispunham de recursos humanos, como criados e escravos, e materiais para assegurar a aquisição e o transporte de água de melhor qualidade. Enquanto os habitantes mais pobres estavam submetidos a percorrer longas distâncias, enfrentar as aglomerações e a demorada espera para abastecerem-se nos chafarizes. Não era raro desandarem em atritos e confrontos a tumultuada convivência de escravos, aguadeiros, carregadores, lavadeiras, marinheiros e soldados nesses locais. Os vários usos que se faziam dessas águas, lavar, beber, servir navios e animais, desencadeavam discussões, gritaria e pancadarias.

Não obstante, um chafariz podia tornar-se palco de momentos agradáveis. Foi a sensação que conheceu Ernst Ebel, em 1824, ao frequentar o Passeio Público do Rio de Janeiro. Naquela ocasião, escreveu o visitante: “Bancos de pedra convidam a sentarmo-nos defronte a um belo chafariz d’água cristalina e refrescante, tendo ao fundo um terraço murado de pe-

dra no qual as ondas vêm bater e de onde se goza a brisa do mar e de uma vista encantadora sobre a baía” (1972).

Fora do Rio de Janeiro, onde as fontes naturais de abastecimento de água predominavam e os chafarizes eram escassos ou inexistentes, a garantia da qualidade desse recurso tão fundamental na vida cotidiana revelava-se bastante difícil. Na última quadra do século XIX, houve intensificação nas obras públicas de saneamento, como esgotos e abastecimento de águas urbanas. Em 1833, no Rio de Janeiro, já havia sido tentado, sem sucesso, o fornecimento de água às residências. Chafarizes foram construídos em diversas províncias do Império do Brasil, com destaque secular para Minas Gerais e o Rio de Janeiro.

Muitos desses chafarizes foram desaparecendo ao longo do tempo, sob a incúria e o descaso dos poderes públicos, mas também pela falta de interesse e dedicação da sociedade em preservá-los. Outros passaram a dividir o espaço com novos equipamentos públicos, em praças e largos remodelados pelo reformismo urbano, como coretos, estátuas, monumentos e jardins. Foi o que ocorreu com o Largo da Memória, na cidade de São Paulo.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de W. L. Maar. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: História e Geografia**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- CARDIM, Padre Fernão. **Tratados da terra e da gente do Brasil (1590)**. 3. ed. São Paulo/Brasília: Companhia Editora Nacional/INL, 1978.
- CUNHA, Euclides da. **Os sertões**. 23. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1954.
- EBEL, Ernst. **O Rio de Janeiro e seus arredores em 1824**. Tradução de J. S. Leão Filho. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972.
- FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Caminhos e fronteiras**. 3. ed. São Paulo. Companhia das Letras: 1995.
- KIDDER, Daniel. **Reminiscências de viagens e permanências no Brasil**. São Paulo: EDUSP, 1981.
- LYRA, Maria de Lourdes Vianna. **A utopia do poderoso império**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1994.
- MAWE, John. **Viagens ao interior do Brasil**. Tradução de S. B. Viana. Rio de Janeiro: Z. Valverde, 1944.
- MORAES, Antonio Carlos Robert. **Território e história no Brasil**. São Paulo: Annablume/Hucitec, 2002.
- NOVAIS, Fernando A. **Portugal e Brasil na crise do Antigo Sistema Colonial (1777-1808)**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo: colônia**. 11. ed. São Paulo. Brasiliense, 1971.
- SPIX, J. B.; MARTIUS, C. **Viagem pelo Brasil: 1817-1820**. Trad. L. F. Lahmeyer. São Paulo/Belo Horizonte: EDUSP/Itatiaia, 1981.

BIBLIOGRAFIA

- ALENCASTRO, Luiz Felipe de (Org.). **História da vida privada no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. v. 2.