

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL BRASILEIRA E O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO PROCESSO “CIVILIZATÓRIO” INDÍGENA NA SOCIEDADE CAPITALISTA

THE CONSTRUCTION OF BRAZILIAN NATIONAL IDENTITY AND THE ROLE OF EDUCATION IN THE INDIGENOUS “CIVILIZATION” PROCESS IN CAPITALIST SOCIETY

Anna Paula Alves Nascimento¹

Resumo: O presente texto tem como objetivo discutir a construção da identidade nacional brasileira e como esse processo impactou as comunidades indígenas por meio do chamado processo “civilizatório”. Nesse contexto, durante o século XIX, destaca-se o papel da educação, especialmente da atuação da ordem dos capuchinhos junto às populações indígenas, como parte dos esforços do Estado e da Igreja para integrar os povos originários à lógica da sociedade capitalista.

Palavras-chave: Identidade nacional. Processo civilizatório. Educação. Povos indígenas.

Abstract: The present text aims to discuss the construction of Brazilian national identity and how this process impacted indigenous communities through the so-called 'civilizing process.' In this context, during the 19th century, the role of education stands out, especially the actions of the Capuchin order among indigenous populations, as part of the efforts of the State and the Church to integrate the native peoples into the logic of capitalist society.

Keywords: National identity. Civilization process. Education. Indigenous people.

¹ Graduada em História pela AEDAI-FASP e Pós-graduada em Historiografia Brasileira



Introdução

Sendo o Brasil um país de tradição colonial, durante sua consolidação como estado nacional, após a independência em 1822, viu-se a necessidade da produção de uma identidade nacional, que fosse alinhada aos ideais europeus e legitimada numa historiografia que afirmasse isso. Nesse cenário, destaca-se o papel do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB)² que voltava-se para a produção da identidade nacional. Vale destacar que, o instituto era composto majoritariamente por homens brancos, da elite que compunha o império e suas narrativas refletiam a visão eurocêntrica vigente, nacionalista e excludente.

O IHGB era representado na historiografia por Francisco Adolfo de Varnhagen, que defendia um discurso que marginalizava o indígena e o colocava como inferior, afirmando que ele era um empecilho para a civilização e não detentor dela, validando então, o processo de aculturação e extermínio. Nesse sentido, o presente artigo busca apresentar a forma que a construção da identidade nacional afetou os povos indígenas, principalmente devido à sua aculturação³.

A aculturação, no que hoje é conhecido como Brasil, ocorreu inicialmente de forma direta, com a fusão imposta pelos colonizadores, a partir do processo de colonização e do papel das missões religiosas. Ainda no período colonial, a aculturação dos povos indígenas ocorreu muitas vezes por meio da escravização, para usá-los como mão de obra. Mas, durante o Império, ela toma outras formas e torna-se também uma questão de terras, expropriação de territórios e o uso de trabalho forçado sobre o discurso de civilização, o que resultou na dizimação de parte desses povos, para a expansão dos latifúndios, em prol do desenvolvimento que era tão buscado no contexto positivista e capitalista característico do século XIX.

2 O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) foi fundado no ano de 1838, uma de suas principais finalidades era reunir documentos da história e geografia do Brasil. O IHGB foi importante no “projeto de criação” da nação brasileira.

3 Aculturação é um conceito antropológico que de maneira interdisciplinar também é aplicado à História. Pode ocorrer de forma direta ou indireta e trata-se da transformação ou junção de elementos culturais, comportamentos e crenças de uma sociedade.

Nesse contexto, é fundamental entender o papel da educação no processo de produção da identidade nacional e busca por civilidade. Uma vez que, ordens religiosas como a Ordem dos Frades Menores Capuchinhos, trabalhavam para criação e manutenção da civilidade dos povos indígenas, em suas missões religiosas, para a conversão e catequização ao cristianismo. Além disso, em alguns casos, como o da Colônia Orfanológica Isabel⁴, eles eram responsáveis pelo ensino de práticas agrícolas, que eram uma alternativa no contexto de fim da escravidão, por serem mão de obra barata.

A independência e a produção de uma identidade nacional

Em 7 de setembro de 1822, D. Pedro I proclama a independência do Brasil, após uma série de divergências entre as elites brasileiras e portuguesas, uma vez que pairava a ideia do Brasil voltar a seu posto de colônia de Portugal, para favorecer os portugueses que foram prejudicados economicamente após o fim do pacto colonial, porém houve resistência das elites locais em acatar a ideia, afinal o fim do pacto colonial resultou em um crescimento econômico que não era possível anterior ao seu fim. Ao tornarem-se insustentáveis as tensões, o separatismo foi a opção política mais viável naquele momento, para garantir o poder da Casa de Bragança e conter os ânimos da elite brasileira. O que resultou não só numa característica única na história de uma ex-colônia portuguesa, que continuou uma monarquia após sua independência, como também marcou o início de um novo capítulo na história do Brasil, como uma nação independente.

A proclamação do Brasil como independente foi só o começo de uma longa caminhada que viria a seguir, afinal na prática as mudanças foram bastante sutis e também demoradas, pois a partir daí iniciou-se o processo de construção da nação brasileira, que era resultado da mistura entre o que o Brasil costumava ser e o que poderia vir a se tornar, com sua essência absolutista que confundia-se

4 A Colônia Orfanológica Isabel foi fundada em 1874 no estado de Pernambuco, era uma instituição voltada para a educação de crianças órfãs ou consideradas "ingênuas", incluindo meninos negros, brancos e indígenas. A administração ficava a cargo dos frades capuchinhos e tinha como objetivo a formação moral, religiosa e profissional dessas crianças, alinhando-se às políticas de assimilação cultural do Império brasileiro, conforme Adlene Silva Arantes evidencia em suas pesquisas.

com os ares de liberdade que permearam o século XIX.

Durante o primeiro reinado de D. Pedro I houve uma sucessão de crises, devido sua postura autoritária, parte da crise sendo oriunda dos resquícios deixados pela colonização, onde as províncias não nutriam o sentimento de pertencimento ao Brasil como um todo, mas sim a sua região. Dessa forma, nos anos que se seguiram, passando inclusive pelo período de regência após a abdicação do monarca, era constante a presença de rebeliões e de movimentos separatistas, evidenciando, então, a frágil identidade nacional que o Brasil possuía até aquele momento da história.

Em meados do século XIX, o cenário nacional começa a mudar e a construção da nação passa a de fato tomar forma. Já que a administração política adota uma postura diferente das anteriores, de forma que ainda seja absolutista, mas que também seja estratégica e assertiva. No sentido de engajar esforços para a construção de uma nação forte e soberana, porque, evidentemente, uma nação não se constrói apenas com unidade territorial, um Estado forte e a centralização política. É fundamental que exista, também, uma memória coletiva, que seja comum a todos aqueles que formam a nação e que cause o sentimento de pertencimento.

Dessa forma, sob o reinado de D. Pedro II, iniciaram-se os esforços para a produção de uma identidade nacional, que na realidade estava mais atrelada a forma que o Brasil queria ser visto de fora, do que a naturalização de uma identidade formada a partir do contato e convívio entre descendentes de africanos, povos originários e europeus. O que ocorreu foi uma espécie de bovarismo, como Sérgio Buarque de Holanda, Lilian M. Schwarcz e Heloisa M. Starling, citam brevemente em suas obras: *Raízes do Brasil* e *Brasil: uma biografia*, respectivamente.

O termo tem origem na famosa personagem Madame Bovary, criada por Gustave Flaubert, e define justamente essa alteração do sentido da realidade, quando uma pessoa se considera outra, que não é. O estado psicológico geraria uma insatisfação crônica, produzida pelo contraste entre ilusões e aspirações, e, sobretudo, pela contínua desproporção diante da realidade. Imagine-se, contudo, o mesmo fenômeno passado do indivíduo para toda uma comunidade, que se concebe sempre diferente do que é, ou aguarda que um inesperado altere a danada da realidade. (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 11).

Por influência europeia, o romantismo, movimento artístico e cultural que valorizava a subjetividade e o individualismo, assume um papel importantíssimo ao lado do nacionalismo na construção da identidade nacional. O que diferencia o caso brasileiro dos demais países europeus é a forma que essa influência manifestou-se, enquanto na Europa havia uma busca pelo resgate de heróis e símbolos do medievo, contestando seu passado glorioso, no Brasil o movimento teve função importante na tentativa de se desvincular da imagem de um passado colonial, utilizando elementos próprios, que mostrassem a singularidade da nação, como a figura do indígena que foi bastante idealizada e até mesmo esbranquiçada no período, sendo praticamente um elemento inseparável da paisagem natural, tropical, numa visão limitada e eurocêntrica. Em consonância com o que Schwarcz e Starling (2015) destacam:

O romantismo brasileiro alcançou, portanto, grande penetração, tendo o indígena como símbolo. Os índios do romantismo nunca foram tão brancos, e o monarca e a cultura brasileira se tornaram mais e mais tropicais. Diante da rejeição ao negro escravo, e mesmo aos primeiros colonizadores, o indígena restava como o legítimo representante da nação. Puro, honesto e corajoso, atuava como rei no exuberante cenário da selva brasileira e em total harmonia com ela. (SCHWARCZ; STARLING, 2015).

É importante destacar que a presença indígena na produção da identidade nacional foi uma peça-chave nesse processo, pois se no século XIX o civilizado era apenas o europeu, a presença indígena era justificada pela teoria de que futuramente seria comprovado que havia uma antiga civilização que migrou para o Novo Mundo, expressão atribuída às Américas após seu “descobrimento”, e que acabou entrando em decadência e regredindo ao estado de selvageria, essa civilização teria resultado nos povos originários que os europeus encontraram durante a colonização.

Para os intelectuais vinculados a esse debate, a descoberta de vestígios de uma ou de várias complexas sociedades no território brasileiro era uma questão de tempo. Tal crença, por sua vez, resolvia, por assim dizer, um dilema que a muitos assustava: se os portugueses eram a única fonte de comportamento

civilizado da nossa índole nacional, quais seriam, ao longo do tempo, os resultados do rompimento com a Metrópole? Haveria um retrocesso? Assumir uma identidade não branca, no mínimo, abalaria a autoestima dos súditos da nova nação. (DEL PRIORE; VENANCIO, 2010, p. 165).

Sendo assim, a desvinculação da ex-metrópole, europeia e civilizada, era sustentada pela idealização de um passado baseado numa teoria que viria a ser comprovada com tempo, mas passados dois séculos, ainda não existem evidências de que a teoria estivesse realmente correta.

Ainda no processo de produção da identidade nacional brasileira, a instituição que mais contribuiu para forjar uma identidade foi o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), financiado, em sua maior parte, por D. Pedro II, sua objetivação era a escrita da história numa perspectiva positivista, que assim como no romantismo valia-se de heróis nacionais, para vender não apenas uma memória nacional, mas também a visão de que o país era civilizado, bem como sua própria figura, que era também um reflexo da civilidade.

Dessa forma, ao mesmo tempo que a historiografia sustentava uma narrativa de que a nação detinha civilidade nas suas mais variadas formas, apresentava também um contraste com os demais países latino-americanos, que assim como o Brasil, eram nações recentes e de tradição colonial, mas para historiografia brasileira do século XIX essas nações não eram tão civilizadas como o Brasil.

Varnhagen, criou uma narrativa que destaca o contraste entre a monarquia constitucional brasileira e as repúblicas latino-americanas, marcadas, segundo ele, por instabilidade crônica, ausência de liberdade e guerras civis. Para fora, o Brasil buscava firmar-se, pois, como a única nação civilizada das Américas. Para dentro, porém, era preciso resolver o problema de ser uma monarquia que manteve a dinastia de Bragança numa América inteiramente republicana.(SCHWARCZ; STARLING, 2015).

Tal afirmação tem um quê de etnocentrismo, visto que, o ponto que a historiografia colocava em pauta naquele momento era o de legitimação da monarquia brasileira, num contexto onde, nas Américas, as nações independentes optaram pela república, desvinculando-se dos antigos regimes,

sem mais a estrita relação com a Coroa. Então, foi necessário apontar problemas relativos ao novo sistema para exaltar aspectos positivos da monarquia que ainda mantinha-se no poder no Brasil.

É válido destacar que nesse período a fomentação de pesquisas científicas pelo Estado ocorria tanto no ramo das produções de não-ficções, com as narrativas históricas, quanto nas ficções, com as narrativas literárias. Afinal, ambas narrativas voltavam-se para a figura do indígena, que era um tema forte na primeira fase da produção romântica brasileira do século XIX, e somado ao fato que essas produções eram voltadas para a construção da identidade nacional brasileira, os limites de uma narrativa para outra tornavam-se tênues.

Embora o indígena fosse peça-chave na produção da identidade nacional, a partir das idealizações românticas e para a reafirmação da civilidade, esse discurso funcionava apenas para projetar a forma que o Brasil queria ser visto de fora. Pois, o discurso interno acerca dos povos originários carregava outro tom e não possuía tanta pompa quanto às projeções românticas.

A começar pelas visões eurocêtricas, das quais eram carregados os discursos dos intelectuais que compunham o IHGB, como o próprio Varnhagen, que defendia o processo de aculturação indígena no projeto de produção da nação brasileira. Dessa forma, a historiografia do Brasil Imperial foi bastante excludente, dado que, ao seguir moldes europeus e positivistas, colocava à margem os povos indígenas, assim como os negros, que foram colocados em situações subalternas desde o primeiro contato com as elites coloniais brasileiras.

De acordo com Stachuk e Oliveira (2008, p. 53-77) “A nova nação brasileira se reconhece enquanto continuadora de uma certa tarefa civilizadora iniciada pela colonização portuguesa”. Sendo assim, é importante compreender que as ideias de civilização estão mais presentes do que nunca na sociedade brasileira do século XIX, devido ao processo de aculturação, legitimado pelos intelectuais da época e financiado pelo Estado. Vale ressaltar que a educação teve papel fundamental no processo civilizatório, para não só a integração social, como também para integração econômica.

A educação no processo civilizatório e o papel do indígena no Brasil Imperial

Carregado de simbologia, o mito do bom selvagem, que surge a partir do pensamento do filósofo franco-suíço Jean-Jacques Rousseau com o pensamento romântico, ajudou no processo civilizatório que estava em voga no século XIX, por sua função na idealização do indígena como herói nacional, que era necessário para identidade nacional brasileira. Mas, na prática, as idealizações acerca dos povos indígenas, não mudaram a relação subalterna em que eles viviam em relação às elites e ao Estado. Revelando o que Costa (2019, p. 53-69) afirma ser “uma discrepância ainda pouco considerada entre a representação e a política com respeito aos indígenas no século XIX”. Isso porque mesmo existindo discursos favoráveis aos indígenas, o que existiu de fato foi uma paralisação nas políticas indigenistas favoráveis a eles.

Durante o império, direitos indígenas que existiam desde a colônia foram modificados para o benefício das elites agrárias. Direitos como a posse de terras, a liberdade e o título de vassalos sofreram modificações, resultado do processo de aculturação, que foi legitimado por intelectuais e disfarçado de ajuda humanitária e filantrópica através do processo “civilizatório”.

Nesse contexto percebe-se a importância que o indígena possuía, um papel fundamental no desenvolvimento econômico da nação e isso se dava através das estratégias traçadas pela nova política do Estado, durante o segundo reinado. No desenvolvimento do Brasil como nação, ao lado do processo de produção da identidade nacional, estava o processo de consolidação do território nacional e nesse sentido o indígena era visto como empecilho, por naturalmente habitar as regiões de fronteira internacional, que eram almejadas pelo Império para a expansão das lavouras, e além disso os povos originários eram vistos como a solução para a falta de mão de obra para trabalharem nas lavouras.

A integração social do indígena através da civilidade e descaracterização deles como povo, tinha como objetivo maior a expropriação de suas terras e sua transformação em mão de obra barata. Uma vez que, com o desenvolvimento do capitalismo numa constante e o crescimento da indústria na Europa, aumentava a busca por mercados consumidores, resultando na condenação da escravidão

africana, não por questões humanitárias, mas econômicas. Nesse sentido, o Brasil buscava alternativas para atender as demandas de trabalho que não fossem provenientes de africanos, sendo assim os indígenas.

Para esse fim o Império utilizou estratégias e mecanismos, sendo uma delas a educação voltada para esses povos, como uma forma de civilização e preparo para o trabalho e também a aprovação da lei de terras. Essas práticas foram sustentadas principalmente pela historiografia, que legitimou todo o processo.

Na conjuntura da discussão e aprovação da Lei de Terras, por exemplo, Varnhagen se definiu como porta-voz de correntes políticas com assento no Parlamento e defendeu, no Memorial Orgânico, publicado primeiramente em 1849-1850, que os índios não eram “cidadãos brasileiros”, não cumpriam “nenhuma das obrigações das leis” e, pior ainda, andavam “vadiando e com as orelhas e beijos furados, em vez de serem guardas nacionais e vestir uniforme, etc.”. Não tinham, por isso, nenhum direito e eram, na verdade, estranhos “ao pacto social”. (MOREIRA, 2010, p. 53-72).

Desde a colonização a educação exerceu um papel importante no processo civilizatório, o que diferencia ela durante a colônia e império é sua forma de atuação, onde na colônia a educação era tarefa dos padres jesuítas que pertenciam a ordem religiosa Companhia de Jesus, eles eram responsáveis por inserir nas culturas pagãs uma moralidade cristã, com noções de civilidade, ordem, disciplina e obediência. Como foi durante a colonização, os jesuítas detinham maior autonomia que as ordens que vieram em seguida. Durante o império, o projeto de civilização ocorreu por missionários de outras ordens e sem mais a autonomia que os jesuítas possuíam, pois o papel deles era apenas evangelizar.

A ordem religiosa que mais atuou no Brasil, durante o império, foi a Ordem dos Frades Menores Capuchinhos, com o investimento do governo eles deram continuidade ao projeto civilizatório, com uma educação ainda pautada em valores morais cristãos e também ao preparo para o trabalho agrícola, pois como cita Karsburg (2015, p. 53) “o governo investia em missionários

estrangeiros para que atraíssem os índios às aldeias a fim de catequizá-los e inseri-los no circuito de produção econômica”.

O processo educativo juntamente com a lei de terras foi extremamente danoso aos povos originários, pela sua descaracterização como povo e posteriormente, por sua perda de identidade, devido a proibição do uso de sua língua materna, por exemplo; já no que se refere a Lei de Terras de 1850, eles perderam seus territórios e tiveram até aldeias extintas.

Esta legislação foi extremamente prejudicial aos índios pois o que havia restado de terras no processo de colonização, foi-lhes expropriado, incorporado ao patrimônio nacional e posteriormente vendido em pequenas glebas aos imigrantes, ficando os índios apenas com o usufruto, e dos pequenos espaços por eles habitados (FAUSTINO, 2011, p. 191).

A partir disso, é notável o fato de que o desenvolvimento do capitalismo no século XIX, propiciou uma intensa relação entre trabalho e educação, educar para o trabalho, mesmo que esse tipo de educação carregasse o caráter civilizatório, pregando noções de moralidade.

Dessa forma, as camadas mais desfavorecidas da sociedade brasileira, nessa época, careciam de uma educação que abarcasse a necessidade da qualificação da mão de obra num contexto em que o fim da escravidão se aproximava, ao mesmo tempo em que moralizavá-os. Afinal, seguindo os costumes ibéricos trazidos pela colonização, a ociosidade era vista com prestígio enquanto o trabalho braçal era condenado, logo a elite, que era detentora de capital não realizava trabalhos que fossem além do intelectual, mas carecia de trabalhadores que suprissem suas demandas.

Desse modo, os povos indígenas durante a construção do Brasil, como nação, foram diretamente afetados pela modernização, ao passo que perdiam suas terras e identidade como povo, pouco a pouco assimilando-se, eram introduzidos ao sistema capitalista para compor a mão de obra, que era necessária para a garantia do progresso.

Os missionários capuchinhos durante o processo educativo e civilizatório atuaram com as camadas mais desfavorecidas da sociedade, como no caso da Colônia Orfanológica Isabel, que órfãos,

ingênuos, libertos e indígenas eram instruídos e educados com ênfase na agricultura, com o ensino de técnicas e valores morais, representando uma opção para o fim iminente da escravidão.

Nesse sentido, educação e instrução para os indígenas, eram percebidas como parte do projeto de desenvolvimento da nação. Tendo como base a aculturação, para que houvesse a assimilação desses povos.

Os conceitos de educação e instrução colocados por Martinez podem ser observados nos próprios termos utilizados para o estabelecimento das aulas na colônia. Quando se mencionam moral e religião, usa-se o termo educação; por outro lado, usa-se o termo instrução quando se referem à alfabetização e aos conhecimentos mais práticos. A preocupação com a moralização das camadas populares, sobretudo as urbanas, é constante durante todo o período imperial. Consideradas perigosas e degeneradas, somente poderiam se inserir ordeiramente na sociedade, na concepção das elites, através do trabalho e da educação, considerada a luz que levaria ao progresso das almas. (ARANTES, 2009, p. 125).

O ensino para as comunidades indígenas, principalmente no final do século XIX, estava a serviço da produção da identidade nacional e do sistema capitalista, como Amoroso (1998) evidencia:

A escola para índios em todas as províncias esteve articulada a um discurso que idealizou em cada selvagem um cidadão-trabalhador. Se no final do processo resulta a referida apropriação de território tradicional dos índios, o olhar sobre a situação do índio aldeado no século XIX revela quão complexos foram os processos que envolveram tal movimento de expropriação. A catequese católica, por sua vez, mensagem que a escola veicula para índios, adquire no contexto dos aldeamentos sentidos diversos do proselitismo estritamente religioso. A catequese capuchinha é um conjunto de relações sociais que podem ou não envolver a conversão ao catolicismo. (AMOROSO, 1998, p. 11).

Além disso, o ensino era inserido numa nova ética do trabalho que estava em construção, onde disciplina e ordem eram cada vez mais indispensáveis para o trabalho.

O ensino, na Colônia Isabel, era dividido em aulas e oficinas. Nas aulas, en-

sinavam-se os conteúdos morais, religiosos e os conteúdos voltados para a leitura, a escrita, a matemática, entre outras. Nas oficinas, ensinavam-se os conhecimentos práticos, voltados para a agricultura, a indústria e o comércio. (ARANTES, 2009, p. 126).

A educação e instrução oferecidas por instituições no nordeste, por exemplo, com os missionários capuchinhos, ofereciam a instrução agrícola sem que faltasse a educação moral.

Conclusão

Diante do exposto, fica perceptível os esforços realizados pela Coroa, principalmente durante o reinado de D. Pedro II, para a produção de uma identidade nacional que projetasse o ideário de uma nação civilizada nos trópicos, amparado em ideais românticos e positivistas. Ideais estes que, utilizavam a figura do indígena em seus discursos, com narrativas ficcionais ou não, a fim de criar um imaginário coletivo objetivando representar a identidade de uma nação. Mas distante do ideal romântico, na prática, as relações com os povos indígenas estavam relacionadas com meios de aculturação e assimilação.

Durante os processos de aculturação e assimilação, a educação manteve um papel importante, principalmente no fim do século XIX com a escravidão africana condenada, devido a busca europeia por novos mercados consumidores. Afinal, foi através dela que se desenvolveu o processo civilizatório e a instrução para o trabalho dentro da lógica capitalista. Uma vez que, instituições como a Colônia Orfanológica Isabel, dirigida por missionários capuchinhos, realizavam a educação e instrução de desfavorecidos da sociedade, com enfoque nos valores morais e ensino de práticas agrícolas.

Desse modo, a produção da identidade nacional relaciona-se com o processo educativo dos povos indígenas, pois ambos processos tendiam a esbranquiçar o indígena e inseri-los em ideias de civilidade para assimilá-los. Visando, então, que fossem adquiridos valores morais brancos e que eles fossem instruídos sempre que possível a compor o mercado de trabalho, afinal eles tinham potencial

para força de trabalho.

Referências

ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de. Oliveira Vianna: Instituições Políticas Brasileiras. In: MOTA, Lourenço Dantas (Org.). Introdução ao Brasil. Um Banquete no Trópico, 1. vol. 1, 4. ed. São Paulo: Senac, 2004.

AMOROSO, Marta Rosa. Mudança de hábito: catequese e educação para índios nos aldeamentos capuchinhos. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 13, n.37, 1998.

ARANTES, Adlene Silva. Colônia Orfanológica Isabel: uma escola para negros, índios e brancos (Pernambuco 1874-1889). In.: *Revista Brasileira de História da Educação*. nº 20, p. 105-136. Campinas maio/ago 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=2238-0094&lng=pt&nrm=isor. Acesso em 27 de maio de 2023.

CARMO, Paulo Sérgio do. *História e ética do trabalho no Brasil*. São Paulo: Moderna, 1998.

COSTA, Paulo Gabriel Alves. O mito do bom selvagem como elemento da identidade nacional brasileira. *Paralaxe*, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 53–69, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/paralaxe/article/view/46604>. Acesso em: 10 maio 2023.

DEL PRIORE, Mary; VENANCIO, Renato. *Uma breve história do Brasil*. ed. Planeta do Brasil, 2010.

FAUSTINO, Rosângela Célia. Os processos educativos no Brasil e seus projetos para a civilização e inclusão indígena. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 11, n. 41, p. 188–208, 2012. DOI: 10.20396/rho.v11i41.8639845. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639845>. Acesso em: 8 de maio. 2023.

GARFIELD, Seth. As raízes de uma planta que hoje é o Brasil: os índios e o Estado-Nação na era Vargas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 20, n. 39, p. 15-42, 2000.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 1,



n. 1, p. 5–27, 1988. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/1935>. Acesso em: 11 maio 2023.

HOLLANDA, Sérgio Buarque de. Raízes do Brasil. 26 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO BRASILEIRO. Sobre o IHGB. Rio de Janeiro: IHGB, [2025]. Disponível em: <https://www.ihgb.org.br/sobre-o-ihgb>. Acesso em: 13 maio 2023.

KARSBURG, Alexandre de Oliveira. Os apóstolos dos sertões brasileiros: uma análise sobre o método e os resultados das missões religiosas dos capuchinhos italianos no século XIX. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, CPDOC-FGV, vol. 28, n. 55, jan./jun. 2015, p. 51-64.

MELO, Thaís de. O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro na educação: caminhos, cruzamentos e disputas (1900–1922). Revista Brasileira de Educação, v. 24, e240030, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782019240030>. Acesso em: 11 maio 2023.

MOREIRA, Vânia. O ofício do historiador e os índios: sobre uma querela no Império. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 30, n. 59, p. 53-72, 2010.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Identidade cultural, identidade nacional no Brasil. Tempo Social, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 29-46, 1989. DOI: <https://doi.org/10.1590/ts.v1i1.83318>.

SCHWARCZ, Lília Moritz e STARLING, Heloisa Maria Murgel. Brasil: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

STACHUK, Angela; DE OLIVEIRA, Osvaldo. “Sertão”, indígenas e negros na construção da identidade nacional brasileira: Varnhagen e Capistrano de Abreu. Mneme - Revista de Humanidades, [S. l.], v. 19, n. 42, p. 53–77, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/15843>. Acesso em: 10 maio 2023.