

O VISITANTE INOPORTUNO:

Uma escola num grupo tribal

Eneida ASSIS
Departamento de Antropologia da UFPA.

RESUMO: Estranha ao universo cultural dos grupos tribais, a escola foi introduzida como uma agência de contato. Algumas sociedades indígenas, como os Palikúr, requerem a presença da escola atualmente por entenderem que devem reverter esse processo, ou seja, fazer dela um instrumento de luta a favor de seus direitos. A educação bilíngüe, pode ser uma dessas alternativas.

PALAVRAS-CHAVE: Escola indígena, educação bilíngüe, educação indígena.

ABSTRACT: Being an alien institution to the cultural universe of tribal groups, schools were introduced as contact agencies. Nowadays, a number of indian societies, such as the Palikúr, request the existence of schools because they wish to reverse this process, that is, to use the school as a means of fighting for their rights. Bilingual education can be one of these alternatives. This is the subject of the present paper.

KEY WORDS: Indigenous school, bilingual education, Indian education.

Em estudo anterior publicado pela Revista "Espaço Científico", discutiu-se sobre a identidade étnica e as escolas entre as populações tribais (ASSIS, 1985).

Os grupos estudados foram os Galibí e Karipúna da região do rio Uaçá afluente do rio Oiapoque, no município do mesmo nome. Naquela altura surgiu uma reflexão sobre a presença e o papel da escola como um instrumento de contato, cujo processo socializador, provocado por ela, influenciaria no enfraquecimento da identidade étnica do grupo, forjando in-

divíduos mais adequados aos padrões estabelecidos pela escola.

O ponto central do debate era o retomar da identidade étnica realizado por aqueles que saíam para além das escolas da aldeia, e que buscavam emprego nas cidades dos brancos, da mesma forma como essa passagem pelo mundo exterior poderia contribuir para a formação de uma contra-consciência.

A escola ainda permanece como simples agência de contato ou ela adquiriu contornos próprios, produzidos pela sua eficácia e foi legitimada pelos índios? Em outras palavras, a escola continua atuando de forma ativa sobre uma população passiva ou algo mudou nessa relação? O que é a escola afinal? O que é a escola para o Estado? O que significa a escola para os índios? Como eles a vêem? Como a consideram? Qual o papel atribuído por eles à escola neste momento?

Neste artigo, as considerações feitas se prendem mais a situações vividas pelos Palikúr do rio Urucauá, observadas num espaço de tempo de vinte dias entre as aldeias do Kumenê, Flecha e Tawari, durante a realização da primeira fase do projeto em etnoeducação, cuja proposta de instalação de uma escola bilíngüe, implica também em estudos sobre a condição masculina e feminina, a ação pentecostal, meio ambiente, personalidade e simbólico e a criança indígena.

Foram entrevistados professores, lideranças locais, chefia de posto. Houve observações sobre a dinâmica das aulas, além da observação participante, característica do trabalho antropológico.

A ESCOLA NAS SOCIEDADES TRIBAIS

A escola, enquanto uma instituição de ensino e própria das sociedades letradas, tem sido alvo das mais diversas discussões. Ora atacada, ora defendida, a escola está presente em

aproximadamente 50% do período de vida das pessoas. Seletora social, a escola aloca os indivíduos no cenário social premiando alguns, acoplando uma parcela em níveis médios ou expulsando outros já atingidos por diversas compulsões, que irão alimentar a reprodução das desigualdades sociais.

A respeito da escola considera-se:

- que a instituição de ensino não é uma empresa neutra;
- que as escolas, apesar de estarem a serviço dos interesses de muitos, parecem fazer as vezes de poderosos agentes de reprodução econômica e cultural das relações de classe;
- que as escolas são necessárias;
- que há necessidades de se lutar pela melhoria dessas escolas e pela garantia de acesso pelos indivíduos na idade escolar.

O papel da escola nas sociedades tribais tem sido amplamente debatido e gerado questionamentos a respeito de todo o processo escolar, qual seja, como a escola se instala numa dada sociedade, passando pelo ensino da linguagem escrita, se deve ser em português ou na língua do grupo, pelo papel do professor ou pelo uso ou não de cartilhas.¹

Vale lembrar um trabalho de FREITAG (1986), onde ela considera que a escola atua no "interesse da estrutura de dominação de classe ..." sendo que essa dominação não se dá por via direta, mas de "maneira disfarçada com o consentimento dos indivíduos que sofrem a violência da "ação pedagógica". Está em discussão, sem dúvida, a multifuncionalidade do sistema educacional na sociedade capitalista; esse mesmo sistema do qual as escolas das áreas indígenas fazem parte, e que um estudo sobre o papel da escola nessas áreas não pode se furtar.

1 I Encontro Nacional sobre Educação Indígena, dezembro 1979.

Nas sociedades não-letradas a tradição oral é o elemento marcante da transmissão de conhecimentos e de sua memória. A escola elaborada nos moldes dos brancos se caracteriza pela introdução de novos comportamento, novos valores, e, sobretudo, pela priorização da linguagem escrita. A respeito disso diz RESCANIÈRE (1979, p. 89), que a

"audição, o gosto e o tato das coisas, meios essenciais de conhecimento e de comunicação nas sociedades tradicionais, se perdem diante do contato com a civilização moderna; suas normas, condutas e conhecimentos se seguem cada vez mais pelo universo fixado e pela dinâmica da escrita...".

Há, portanto, sensíveis mudanças no seio de uma sociedade com a introdução do aparato escolar, que são mais sensíveis quando se trata de sociedades ágrafas.

A ESCOLA ENTRE OS PALIKÚR

A escola, enquanto uma agência de contato, tem uma história particular em cada sociedade que atinge, processo que define os contornos de sua trajetória.

Desde que foi instalada a primeira escola entre os Palikúr em 1935, por iniciativa do governo do Estado do Pará, como tentativa de incorporá-los à sociedade nacional, a escola sofreu várias interrupções, ora por acharem que os brancos iam escravizá-los ou mandá-los para a guerra, ou simplesmente por falta de assistência do Estado.

Esta situação perdurou até 1964 quando o Serviço de Proteção aos Índios - SPI instalou uma escola que também teve curso irregular. A partir daí, a escola se fez presente apesar de todos os percalços sofridos, tais como a mudança e a falta freqüente de professores, o desconhecimento do português por parte dos índios, bem como do palikúr por parte dos professores, além do pouco interesse da comunidade pela escola e pelo aprendizado do português. Neste mesmo ano dois

lingüistas do SIL², já haviam começado a estudar a língua palikúr, a traduzir a Bíblia e a ensinar a ler e escrever em palikúr.

Sem dúvida, a conversão da liderança de uma das aldeias - o Kumenê - ao pentecostalismo foi um fator decisivo para a permanência da escola nesse grupo. Várias famílias de outras aldeias foram atraídas para o Kumenê "pelo evangelho da fé que chamou todo mundo", como se expressou essa liderança.

A partir de 1980 surge uma nova liderança religiosa no local que alicerçou as bases do pentecostalismo entre os Palikúr, ocorrendo aquilo que é definido pela atual liderança como "derramamento do Espírito Santo", e tornando o Kumenê a aldeia mais populosa do grupo Palikúr.

O clima religioso, por outro lado, funcionou também como elemento desagregador, provocando a transferência de famílias descontentes com a nova situação do grupo para Saint-Georges. Os que permaneceram no Urucaú apoiavam um ou outro líder. Esta disputa teve fim com a morte de um deles em 1986. Com a tradução da Bíblia, realizada pelos lingüistas, cresceu a necessidade do aprendizado da leitura. As palavras do Evangelho estavam ali para serem lidas e aprendidas, e apenas a escola poderia facilitar esse processo.

O movimento político surgido no início dos anos setenta na esteira da campanha da auto-emancipação, o surgimento

² SIL - Summer Institute of Linguistics ou Instituto Lingüístico de Verão, mudou sua designação para "Sociedade Internacional de Lingüística".

dos Grupos de Apoio à Causa Indígena³, e a formação das Assembléias Indígenas promovidas pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI), introduziram uma nova dinâmica nas relações entre as populações tribais e a sociedade nacional. Em 1976 realizou-se em Kumaruman (aldeia Galibí) a primeira Assembléia Geral dos Grupos Indígenas do Uaçá, que teve como ponto básico da discussão a demarcação da Reserva Indígena.

Os Palikúr estavam envolvidos neste processo e requeriam para um enfrentamento satisfatório na participação das Assembléias Indígenas a nível nacional ou com o debate com políticos e administradores, o domínio da língua portuguesa. Esta passou a ser um instrumento de defesa, e, portanto, falar bem português tornou-se uma necessidade crescente.

O que foi rejeitado de certa maneira, durante muito tempo, por parte dos Palikúr, começou a ser valorizado. As lideranças entenderam também que a conservação de sua própria língua e cultura era importante, assim como o era a demarcação de sua diferença enquanto povo possuidor de uma história, de um território, de um pensamento.

Uma atitude que havia marcado até então grande parte dos grupos indígenas que ainda falavam suas línguas, era a negação das mesmas. Acompanhadas de sentimentos de vergonha e humilhação pela discriminação sofrida, numerosos grupos tribais se recusavam ao aprendizado bilíngüe, questionando a validade desse tipo de ensino. Expressões como “Para que interessa aprender a nossa língua?” ou “o que vale é o

3 No Pará - O GAI (Grupo de Apoio ao Índio) foi uma dessas entidades que promoveu encontros, perdendo seu caráter militante por volta de 1986. O GAI-Pará mantém atualmente, quando muito, troca de correspondência com alguns grupos de apoio que ainda permanecem militantes.

português”, foram frases ouvidas pelos pesquisadores ou mesmo professores que trabalhavam com os grupos indígenas naquele momento. Será que as escolas existentes nos grupos tribais estão consoantes com a realidade que essas populações atravessam? A divisão de responsabilidade sobre a escola feita entre a Funai e a Secretaria de Educação do Amapá, por exemplo, não mudou muito quanto à forma de recrutamento de professores para trabalharem com os grupos indígenas do Uaçá.

Ainda não são fornecidas informações práticas sobre os grupos, sobre o nível de conhecimento e entendimento do português pelos alunos, ou mesmo sobre que condições o professor irá trabalhar nesta ou naquela aldeia (BRAGA, 1992).

Uma das professoras entrevistadas relatou que a única informação que recebeu foi apenas que deveria levar para aldeia, “prato, colher e panela”.

Além disso, ainda perduram, por parte dos candidatos ao cargo de professor, idéias sobre o índio como “primitivo”, “selvagem”, o que de uma maneira ou de outra criam dificuldades para a contratação de professores para a área indígena⁴.

Essas idéias, por sua vez, podem funcionar como barreiras no relacionamento futuro do professor com o grupo, e conseqüentemente no desempenho de suas atividades profissionais.

Desta maneira pode ser que ele se recuse a aprender a língua dos falantes com quem vai atuar, ou mesmo desconsiderar as atividades e a dinâmica social da sociedade com a qual vai interagir. Esses fatores, direta ou indiretamente, irão repercutir no “fazer” do professor em seu cotidiano escolar e social no grupo em que vai atuar.

4 As noções de “primitivo” ou “selvagem” aparentemente arcaicas demonstram a lacuna dos cursos de magistério no que tange à educação indígena.

ALFABETIZAR: UM DESAFIO A ENFRENTAR

As dificuldades de alfabetização em língua portuguesa têm sido uma das razões de maior desestímulo por parte dos professores que atuam em grupos tribais.

O percentual de reprovações na 1ª série obriga o professor a desdobrar essas séries iniciais em primeira série “repetente” ou “atrasada”, e primeira série “adiantada” (vide FIGURA 1). Esse percentual tende a diminuir à medida em que o aluno consegue atingir as classes mais adiantadas, mesmo levando em conta um número menor de alunos que consegue fazê-lo.

Atualmente há um incentivo maior por parte das lideranças quanto à necessidade das crianças e adolescentes freqüentarem escola, o que nem sempre é compartilhado pela maioria dos pais. Indagados sobre a necessidade da criança estudar, algumas mães disseram “é muito bom, mas atrapalha”, como também a obrigação da criança ir à escola dependerá inteiramente da criança.

Esse “atrapalho”, causado pela obrigação em freqüentar as aulas, desvia um auxílio fundamental na mão-de-obra familiar, que é a ajuda das crianças no trabalho da roça. Nesse sentido, a escola é vista como “importuna”, especialmente pelas mães que são obrigadas a dispensar seus principais ajudantes⁵.

5 As crianças até aos 8 e 9 anos estão mais sujeitas à influência e autoridade materna. Após essa idade, as relações mãe/filha, mãe/filho, tendem a sofrer alterações com a entrada da figura paterna nessa constelação. No entanto, pudemos perceber, durante essa primeira fase da pesquisa, que a figura da mãe parece ser preponderante no âmbito da família, apesar de não termos dados suficientes que nos esclareçam melhor essa ação materna. cf SANCHES (1992) e DIAS (1992).

Os termos “iniciante” e “repetente” foram adotados como forma de atender aos alunos que ainda não falam português. Na classe dos “iniciantes” permanecem os alunos que estão entrando na escola pela primeira vez, que não falam português ou mesmo que já tenham freqüentado alguma vez a escola, mas que por uma razão qualquer não assistiram a um ano escolar completo. Funciona como uma espécie de pré-escolar. O aluno “repetente” não é necessariamente um aluno que tenha sido reprovado na classe anterior, porém uma criança que já entende um pouco de português, mas que ainda não consegue acompanhar com sucesso as exigências da escola.

Entre os Palikúr tal estratégia foi usada pelos professores como uma forma de minorar os danos que uma reprovação pode causar no seio do grupo. A reprovação é considerada inaceitável, gerando descontentamento e ameaças (quase sempre cumpridas) de retirada da criança da escola. É um momento extremamente delicado em que o professor deve saber como agir com base no conhecimento adquirido em sua vivência com a população.

Até algum tempo atrás, esta era uma razão bastante forte para o professor tornar-se *persona non grata* entre os Palikúr. Atualmente esse tipo de reação por parte da família dos alunos que sofrem reprovação tende a mudar (o que não significa que não seja um momento delicado), em razão da mudança de visão em relação à escola.

Por essa razão, os processos de avaliação característicos do cotidiano escolar, normalmente causam reações bastante complexas no seio de uma sociedade que tem seus próprios critérios de avaliação. Mesmo levando em conta que essa sociedade tenha alguns séculos de contato com a civilização, ela própria molda e propõe as formas pelas quais os indivíduos têm seus valores estimados e/ou computados.

A avaliação escolar está imbuída de noções como “competência”, “capacidade”, ou seja, critérios exigidos para que um indivíduo possa dar conta de um rol de informações e destrezas próprias da situação ensino-aprendizagem. Por outro lado, a avaliação é acompanhada do sentimento de fracasso, levando o indivíduo e o grupo familiar a experienciar uma situação traumática, tendo em vista que essa prova pela qual o indivíduo vai passar envolve critérios com os quais ele não tem referência. É um mundo de sinais e símbolos dotados de significação que ele não encontra entre os significados que conhece, com o que convive e com que valoriza. O mundo da palavra escrita e os conteúdos que ela contém é uma “Caixa de Pandora” cheia de segredos e temores.

Por essa razão, os processos de avaliação requerem discussões com a comunidade tribal, para ver de que forma serão feitos ou se deixarão de existir, conforme os moldes com que a escola dos brancos entende o que seja avaliar.

Por outro lado, a escola começa a ser vista sobretudo pelas lideranças, como uma instituição cada vez mais necessária, exigindo do professor estratégia que atendam às expectativas pretendidas.

Agrupar crianças que não falam português em séries denominadas “atrasadas”, e crianças que já conseguem pelo menos entender as palavras de comando dirigidas pelo professor durante as aulas nas séries “adiantadas”, foi um procedimento que suavizou razoavelmente o choque sofrido pelas crianças que entram na escola todos os anos no Kumenê, no Flecha e no Tawari.

Em Kumenê atuavam, até o momento em que esses dados foram levantados, três professores que se distribuíam entre duas primeiras séries e três outras turmas respectivamente de 2ª, 3ª e 4ª séries.

Em qualquer uma dessas turmas os professores sempre traduziam para o palikúr as tarefas solicitadas, se desejassem obter algum resultado satisfatório.

À guisa de exemplo pode-se considerar certos aspectos de caráter sócio-linguístico do palikúr, normalmente desconhecidos pelo professor-alfabetizador que são um dos pontos de entrave da alfabetização, além, é claro, do professor normalmente não conhecer o idioma do grupo, nem tampouco ter informação linguística sobre o próprio português.

Existem, por exemplo, quatro formas de emprego dos advérbios interrogativos de tempo (quando) e de lugar (onde) na língua palikúr. O advérbio de tempo *quando* é exprimido pelos termos *Aysaw*, *Aysawhka* e *Kapit* para designar diferentes espaços de tempo, por exemplo:

Aysaw: em que tempo (ontem? mais tarde? sempre?).

Aysawhka: em que tempo? (bem no passado ou bem no futuro?).

Kapit: antes de que acontecimento (antes de sair? antes de dormir? antes da chegada dele?).

A mesma preocupação se observa em relação aos números: Os Palikúr contam até dez, a partir daí eles empregam a numeração cardinal em português. O número 1 (um) por exemplo é designado por termos como *pahat*, *pahou*, *pahavwi* e *paha* respectivamente para formas cilíndricas, quadradas, para seres masculinos e para formas difíceis de definir como, por exemplo, uma máquina fotográfica (GREEN, 19).

O desconhecimento dessas especializações pelo professor da língua, vão refletir-se no aprendizado do aluno que certamente emitirá um outro tipo de resposta que não aquela esperada pelo professor, ocasionando com isso uma avaliação negativa do aluno por parte de seu examinador.

Entre outros obstáculos que a criança enfrenta, está a não familiaridade com o manuseio do lápis ou caneta, com o papel

pautado e com os livros. Aprender a manusear os instrumentos da escrita vão exigir dessa criança um longo aprendizado, período esse que está em desacordo com o tempo e com as exigências do programa estabelecidos pelas Secretarias de Educação.

No aprendizado dos desenhos que fazem parte da identificação de suas linhagens, o Kayapó é pintado com jenipapo pelas mulheres que aprendem essa tarefa desde criança. Para as meninas isso requer um longo aprendizado. O desenho deve ser feito em linhas finas, retas, paralelas, deve ser limpo, simétrico e com as devidas proporções. Um trabalho assim não são todas que conseguem fazer.

Fazendo um paralelo com o exemplo citado por LOPES (1979), a aprendizagem da leitura e da escrita em grupos tribais deve ser pensada em termos de sociedades ágrafas, de tradição oral onde a aprendizagem se processa através da observação e da imitação, de noções de tempo e espaço diferentes, cuja penetração e imposição de um sistema de linguagem escrita deve considerar esses aspectos sócio-culturais.

OS PALIKÚR DIANTE DESSE QUADRO.

E aqui cabe uma pergunta: Por que os índios continuam exigindo a escola apesar de suas deficiências? A escola encerra em si uma contradição. Estranha a esse universo cultural torna-se necessária em função do contato. É uma moeda de duas faces. Por um lado, é inadequada e defasada da realidade envolvente, submetida a um programa curricular autoritário e que privilegia o ensino do português.

Os professores que trabalham em escolas em áreas indígenas, apesar de toda a boa vontade e desempenho, carecem quase sempre de cursos de atualização, e, sobretudo, de treinamento em educação bilíngüe.

A improvisação, como já foi dito anteriormente, será uma tônica que acompanhará esse profissional, o que significa um gasto de tempo e esforço nem sempre recompensáveis pelos seus resultados.

O reverso da medalha é que os grupos indígenas entendem hoje, que uma das formas de competição no mundo civilizado é propiciado pela educação escolar.

É no momento das reuniões da comunidade, quando se indaga sobre quem são os dirigentes das reuniões, quem são os mais ouvidos, quem são os que sentam nos bancos que contornam o centro da sala ou os que sentam nos lugares mais afastados e que permanecem como uma espécie de platéia, que se pode observar e sentir melhor a influência da escola. São os que "sabem ler", não apenas em português mas também em palikúr, que granjeiam para si grande prestígio, seja para os cargos de chefia, seja para o desempenho de funções que carecem do domínio da leitura e da escrita.

Nesse sentido, trata-se de angariar instrução suficiente, que não se restrinja apenas a ler, escrever, contar ou entender um texto, mas de saber utilizar esse conhecimento adquirido como uma forma de melhor se conduzir entre os meandros sinuosos da civilização.

Em se tratando de grupos tribais portadores de língua e cultura específicas, a educação bilíngüe deve ser defendida como um direito e uma necessidade dessas sociedades poderem comunicar-se e expressar-se culturalmente, bem como o ensino do português como uma segunda língua politicamente necessária, deve ser pensado em termos de uma língua estrangeira, que exigirá para seu sucesso o uso de uma metodologia adequada e de professores treinados para isso, uma vez que a clientela com quem vão atuar não são falantes de português.

Uma proposta escolar, portanto, precisa ser pensada em termos de uma educação libertadora, que considere a identi-

dade cultural e que respeite as estruturas internas de cada sociedade, uma educação, enfim, pensada junto com a comunidade envolvida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSIS, Eneida Corrêa de. A nova identidade étnica dada pela escola em grupo integrado: o caso dos índios Galibí e Karipúna. *Espaço Científico*. Belém, n. 1, 1985.
- BRAGA, Alzerinda de Oliveira. *Dialetos do português e o ensino do português-padrão: o caso do Posto Indígena Guaporé*. Belém: UFPA, 1992. Mimeo.
- DIAS, Mônica da Silva. *De Tino a Kiyavuno: o Tornar-se mulher num grupo tribal (os Palikúr)*. Belém: UFPA, 1992. (Trabalho de Conclusão de Curso - TCC).
- FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: EDAT, 1978.
- GREEN, Harold. *Como se pergunta em Palikúr?* Summer Institute of Linguistic (SIL), Belém: 19.
- LOPES, Aracy. *A Questão da Educação Indígena*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- RESCANIÈRE, Alejandro Ortiz. Algunas consideraciones antropológicas sobre la educación bilingüe. In: PASTOR, Ignacio Prado. *Educación bilingüe: uma experiência em la Amazonia peruana*. Lima: Ed. Lima, 1979, p. 89.
- SANCHES, Rinaldo Barbosa. *Os Palikúr: o papel masculino nas relações de trabalho e na vida política*. Belém: UFPA, 1992. (Trabalho de Conclusão de Curso - TCC).

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

Os Cadernos do Centro de Filosofia e Ciências Humanas aceitam para publicação trabalhos de:

- a) natureza empírica, estudos experimentais de laboratório, pesquisas de campo ou de observação;
- b) natureza teórica e especulativa;
- c) revisão da literatura, sobre um determinado tema onde se reúnem, analisam e discutem informações já publicadas;
- d) Notas Prévias;
- e) Notas Técnicas;
- f) Resenhas

PROCEDIMENTOS EDITORIAIS

Todos os trabalhos submetidos para publicação deverão ser entregues ao representante de sua respectiva área, na Comissão Editorial. O Representante encaminha ao Coordenador e este faz uso de um Consultor, para que dê parecer sobre a publicação ou não do trabalho, com ou sem modificações. O parecer é encaminhado ao autor, juntamente com o trabalho, para os ajustes necessários, podendo ser devolvido ao Consultor para a revisão final, quando necessário. Os trabalhos considerados prontos entrarão na pauta de publicação.

APRESENTAÇÃO DOS TRABALHOS

Os originais deverão ser enviados em duas vias, datilografadas em papel branco e espaço duplo. A apresentação dos trabalhos deve obedecer à seguinte ordem:

- a) Cabeçalho do artigo (primeira folha, no alto)
 - Título (e subtítulo, se necessário), em português e inglês
 - Nome(s) do(s) autor(es), na ordem direta:
 - Ex: Jane Felipe **BELTRÃO**
 - Filiação institucional - local de atividade de cada um dos autores, colocado abaixo dos seus nomes.
 - Ex: Jane Felipe **BELTRÃO**
Departamento de História e Antropologia da UFPA.
 - No rodapé da página poderão ser apresentadas informações sobre o trabalho e menção de auxílios institucionais, se for o caso.
- b) **Resumo e Abstract** (antecedendo o texto)

Síntese do conteúdo do trabalho, com um máximo de 150 palavras, redigido de acordo com a NB-88, da Associação Brasileira de Normas Técnicas. Os resumos em Português e Inglês, devem ser acompanhados de palavras-chave, no máximo seis, que traduzam as facetas temáticas do conteúdo.
- c) **Texto**

O texto sempre que possível, deve obedecer a seguinte divisão: Introdução, Desenvolvimento do tema, com as divisões a critério do autor e Conclusões. No caso de relatos de pesquisa o texto deve necessariamente, apresentar: Introdução, Materiais e Métodos, Resultados, Discussão e Conclusões.
- d) **Notas** (não bibliográficas)

Observações ou aditamentos a detalhes no texto. Devem ser reduzidas ao mínimo e colocadas no rodapé das páginas, ordenadas por números arábicos, que no texto deverão ser colocados logo depois da frase a que dizem respeito.