

## O Significado da Avaliação da Aprendizagem na Organização do Ensino em Ciclos

*Sandra M. Zákia L. Sousa\**

**Resumo:** Em decorrência da implantação de ciclos como alternativa de organização do ensino fundamental, instituiu-se o regime de progressão continuada, que impõe um redirecionamento nas concepções e práticas de avaliação dominantes na escola. Discute-se, no artigo, perspectivas para uma ressignificação da avaliação escolar, observando-se que o horizonte da transformação proposta é a construção de uma concepção do processo de aquisição e produção do conhecimento, remetendo à análise da finalidade e da dinâmica da educação escolar. É também indicado no texto como as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tratam da organização não-seriada do ensino.

**Palavras-chave:** avaliação da aprendizagem; organização do ensino em ciclos, LDB.

**Abstract:** Due to the consequence of cycles implantation as an organization alternative for fundamental teaching, it was established the continued progression regime, that determines a redirection on the conceptions and practices of appraisal dominants in school. It is debated in the article, perspectives for a new meaning of school appraisal, considering that the horizon of the proposed transformation is the construction of a conception of the process of acquisition and production of knowledge, remitting to the analysis of the purpose and the dynamical of school education. It is also indicated in the text as the Laws of Directives and Basis of National Education deal with the no graded organization of teaching.

**Descriptors:** appraisal for apprenticeship; organization of teaching in cycles, LDB.

A ruptura com a organização seriada do ensino, que teve início nos anos 80, a partir da implantação de ciclos nas séries iniciais do ensino fundamental, está se colocando como uma tendência irreversível nos anos 90 para todo o ensino fundamental, particularmente após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

---

\* Professora do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação da Faculdade de Educação da USP.

Em decorrência da implantação de ciclos, institui-se o regime de progressão continuada, o qual impõe uma ressignificação ao processo de avaliação escolar, particularmente a avaliação da aprendizagem dos alunos, constituindo-se, provavelmente, em uma medida capaz de reverter a lógica da organização do trabalho escolar em sua totalidade.

Embora o propósito deste texto seja explorar algumas implicações da organização do ensino em ciclos em relação às concepções e práticas de avaliação até então dominantes nas instituições escolares, é necessário observar que, em realidade, o horizonte da transformação proposta é a construção de uma nova concepção do processo de aquisição e produção do conhecimento, remetendo à análise da finalidade e da dinâmica da educação escolar.

Ou seja, a implantação dos ciclos, ao prever a progressão continuada, supõe tratar o conhecimento como processo e, portanto, como uma vivência que não se coaduna com a idéia de interrupção mas sim de construção, em que o aluno é situado como sujeito da ação, que está continuamente sendo formado, ou melhor se formando, construindo significados, a partir de relações dos homens com o mundo e entre si. A natureza dinâmica, relativa e plural do conhecimento ganha centralidade, opondo-se à noção de conhecimento como algo estático, que se traduz em um rol de conteúdos e habilidades a serem dominados pelos alunos, em um dado tempo, de modo cumulativo, desconsiderando-se as diferenças individuais e socioculturais dos alunos, o que tem resultado, historicamente em nosso sistema de ensino, na exclusão e seletividade de parcela significativa dos que nele ingressam.

O que está em questão é a constituição de uma escola que se pautar pelo compromisso com a inclusão escolar e social de todos, rompendo-se com a noção, tradicionalmente assimilada, de que a sua finalidade é transmitir um dado conjunto de informações que devem ser assimiladas por todos os alunos mas que, “já se sabe”, nem todos têm condições de dominá-las, nos tempos e nas condições preestabelecidas, convivendo-se, assim, com os altos e persistentes índices de fracasso escolar.

Sem dúvida, a avaliação, tal como concebida e vivenciada na maioria das escolas brasileiras, tem se constituído no principal mecanismo de sustentação da lógica de organização do trabalho escolar e portanto legitimador do fracasso, ocupando mesmo o papel central nas relações que estabelecem entre si os profissionais da educação, alunos e pais. Tal fato explica a tendência de não-aceitação por parte de educadores da implantação de ciclos, sob a alegação de que esta forma de organização do ensino resulta na “eliminação da avaliação”, pilar que hoje sustenta, em um equilíbrio instável, a escola que aí está, e no consequente descompromisso dos alunos com o trabalho escolar.

Daí a importância de retomarmos que pressupostos têm embasado a sistemática de avaliação tal como usualmente praticada em nossas escolas, entendendo que uma das condições para a sua ressignificação é a compreensão de seus desserviços para a construção de uma escola de qualidade para todos.

#### Tendências presentes na prática escolar

Contamos hoje com estudos e pesquisas que nos possibilitam a compreensão dos princípios e finalidades que têm norteado a vivência da avaliação no contexto escolar, revelando a sua natureza essencialmente classificatória, seletiva e autoritária.

Acreditando que estas análises já tenham sido bastante divulgadas aos educadores, retomo-as aqui de modo sucinto, pois entendo que constituem-se em ponto de partida para quaisquer encaminhamentos que visem sua transformação, na medida em que revelam o “para que” e “para quem” está servindo a avaliação, possibilitando que se mostre o real projeto educacional em curso.

Confundindo-se com o procedimento de atribuição de notas, de seleção dos alunos com condições de serem promovidos para séries subseqüentes, a aprovação ou reprovação do aluno constitui o foco central do processo de avaliação e, na finalidade do próprio processo de ensino e aprendizagem. Os alunos não discutem o que estão aprendendo, se estão aprendendo, o sentido do que estão aprendendo mas, que nota tiraram, em que disciplina estão com ou sem “média”. Ainda, a avaliação se caracteriza como instrumento de controle e adaptação de condutas educacionais e sociais dos alunos. Trabalha-se com os alunos em direção à adequação e submissão a padrões e expectativas definidas pela escola, os quais, no entanto, não levam em conta suas características enquanto grupo social. O saber escolar é transmitido de forma desvinculada da cultura de origem dos alunos e a avaliação visa verificar o domínio desse saber, que não é o dos setores populares da sociedade, convertendo-se desigualdades sociais em fracasso escolar, sob um discurso de que a todos são dadas iguais oportunidades educacionais mas são os alunos que se comportam de maneira diversa (Sousa, 1986).

Estas revelações possibilitam evidenciar que o projeto educacional dominante em nossas escolas é o de reprodução cultural e econômica das relações de classe de nossa sociedade. Tomar conhecimento destas revelações é um passo inicial mas não suficiente para nos impulsionar a busca de novas respostas, e isto se evidencia quando constatamos que embora já tenham sido bastante divulgadas pouco impacto têm tido no sentido de provocar transformações no contexto escolar.

O que está em jogo, em última instância, é o projeto educacional e social com o qual, de fato, estamos comprometidos, portanto temos que nos defrontar com os valores que estão pautando nossas decisões e ações. A aceitação de uma organização escolar que orienta o seu trabalho pelo individualismo e competição, com vistas à classificação e seleção, incorporando, conseqüentemente, como inerente aos seus resultados, a exclusão, é incompatível com a realização do direito de todos à educação escolar.

Tal compreensão é que me leva a afirmar que não basta ter acesso aos estudos teóricos sobre avaliação que têm sido produzidos ou às críticas que são feitas às práticas vigentes, embora sejam elementos importantes para subsidiar as iniciativas em direção à transformação do significado da avaliação escolar, como dimensão intrínseca do processo educacional. É preciso construir a partir destes subsídios a própria análise e reflexão, individual e coletivamente, na escola; o que se desencadeará quando existir um compromisso com uma prática capaz de promover permanência, terminalidade e ensino de qualidade para todos (Sousa, 1997).

Colocam-se assim como indagações iniciais com as quais temos que nos defrontar: queremos a democratização da escola?; acreditamos que a escola deve servir a todos e que todos têm direito ao acesso?; acreditamos na condição de educabilidade do ser humano, ou seja, na possibilidade de todos desenvolverem-se, respeitando-se a singularidade de cada um e as características socioculturais?

Sendo nossa resposta afirmativa a estas indagações faz sentido a análise das ações e interações que se estabelecem no interior da organização escolar, incluindo-se aí as

atividades avaliativas, no sentido de refletirmos se são possibilitadoras ou não do desenvolvimento de todos os que a integram.

Tendencialmente, em nossas escolas o que se observa é a diferença confundida com desigualdade e assim tratada como algo a ser superado. Portanto, ao invés de caminharmos em direção a minimizar ou superar a desigualdade, exercemos a discriminação, “separando” aqueles alunos que “fogem” ao que é definido como padrão esperado de desempenho escolar.

Conjuntamente com a necessidade de nos defrontarmos com os princípios que têm norteado nossas concepções e práticas escolares onde se situa a avaliação e explicitarmos o nosso desejo de mudança é necessário que analisemos as condições de nosso sistema de ensino quanto ao seu potencial viabilizador de mudanças.

#### Considerações sobre a legislação e as condições para a implantação do sistema de progressão continuada

Tendo como referência a legislação que normatiza o ensino institucionalizado, nota-se que a possibilidade de organização não-seriada do ensino está posta desde a Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024, de 1961, que em seu artigo 104 prevê a permissão para “organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios”. Se na Lei nº 4.024 tal possibilidade é posta com o caráter experimental, na Lei nº 5.692 de 1971 é explicitada como uma alternativa, onde se lê no artigo 14, parágrafo 4º, que: “verificadas as necessárias condições, os sistemas de ensino poderão admitir a adoção de critérios que permitam avanços progressivos dos alunos pela conjugação dos elementos de idade e aproveitamento”.

De acordo com Parecer do Conselho Federal de Educação,<sup>1</sup> o sistema de avanços progressivos implica na adequação dos

objetivos educacionais às potencialidades de cada aluno, agrupando por idade e avaliando o aproveitamento do educando em função de suas capacidades. (...) Não existe reprovação. A escolaridade do aluno é vista num sentido de crescimento horizontal; o aproveitamento, numa linha de crescimento vertical. Pelo regime de avanços progressivos, o aproveitamento escolar independe da escolaridade, ou seja, do número de anos que a criança frequenta a escola.

A adoção do sistema de avanços progressivos, possibilidade dada pela legislação, no qual o aluno caminha de acordo com sua “capacidade”, resulta na extinção da seriação e, em decorrência, da função classificatória da avaliação.

Vale mencionar que no texto legal são indicadas várias condições a serem observadas para que tal sistema seja implantado com êxito: agrupamento dos alunos segundo o crité-

<sup>1</sup> Parecer nº 360/74, C.E. 1º e 2º graus, Item I - Relatório.

rio conjugado de idade cronológica e nível de progresso (aproveitamento escolar); avaliação contínua dos alunos pelo professor e aplicação de diferentes meios de verificação da aprendizagem; existência de programas diferenciados de acordo com os grupos de alunos – programas graduados que promovam a diversificação do ensino; capacidade de adaptação da escola ao nível de desenvolvimento de seus alunos.

Diante das condições citadas é possível verificar que o sistema de avanços progressivos, para ser implementado, exige a disponibilidade de uma série de recursos, entre eles: infra-estrutura da escola que permita a formação de diversos agrupamentos de alunos, considerando-se os diferentes níveis de aproveitamento escolar apresentados; profissionais da educação com condições de elaborar instrumentos de avaliação para diagnosticar as condições do aluno, com vista a propiciar-lhe a convivência com um grupo adequado ao seu nível de desenvolvimento; disponibilidade de tempo do professor para elaborar programas de ensino adequados a cada grupo com que trabalha; manutenção de um registro sistemático do desenvolvimento que cada aluno vem apresentando para ter condições de emitir um julgamento quanto à desejabilidade de tal desempenho, tendo em vista a programação e reprogramação do trabalho.

Além destes, em uma análise mais detalhada, muitos outros recursos poderiam ser apontados como necessários para a viabilização do sistema de avanços progressivos. Se por um lado, é importante notar que a legislação abriu a possibilidade de uma organização do sistema escolar, em regime não-seriado, no qual a avaliação não desempenharia uma função preponderantemente classificatória, por outro registra-se que algumas das condições que a própria legislação expôs para sua implantação indicam quão distantes estavam das existentes na rede escolar, o que pode explicar as poucas iniciativas ocorridas com vista à sua implantação, além da resistência dos profissionais da educação em reconceber a lógica dominante na prática escolar.

A perspectiva de uma organização do ensino em moldes que impulse a ruptura com uma prática classificatória de avaliação é recolocada de modo mais claro na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, em vigor desde 20 de dezembro de 1996, quando são indicadas diferentes alternativas de organização do ensino, assim expressas em seu artigo 23:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Como se vê são elencadas alternativas à organização anual em séries que apontam, em seu conjunto, para a implantação de formas de atendimento escolar que venham a responder de modo mais adequado ao processo de desenvolvimento do aluno, prevendo, mesmo para os casos em que se mantém a organização seriada, mecanismos de reclassificação dos alunos e de progressão parcial, o que é expresso no parágrafo primeiro do artigo 23 e nos incisos II e III do parágrafo 24.

Entendendo que são pertinentes para apreciação da viabilidade das alternativas de organização propostas, onde se inclui a organização em ciclos, a observância das condições

elencadas quando comentamos o sistema de avanços progressivos, cabe verificar que iniciativas estão sendo tomadas no âmbito dos executivos estadual e municipal que sejam viabilizadoras de mudanças. Como diz Perrenoud (1991)

é inútil insistir na avaliação formativa onde não existe nenhum *espaço de manobra* para os professores, onde a diferenciação não passa de um sonho nunca realizado, porque as condições de trabalho, o número de alunos nas turmas, a sobrecarga dos programas, a rigidez dos horários ou qualquer outra imposição fazem do ensino expositivo uma fatalidade ou quase.

No caso dos ciclos, para além de decretar a sua implantação é necessário que sejam criadas circunstâncias de trabalho que favoreçam aos profissionais da escola, alunos e pais uma reflexão coletiva e a construção de novas propostas e respostas capazes de garantir que uma medida potencialmente tão valiosa para garantir a democratização do ensino não se traduza em descompromisso com o processo de aprendizagem escolar. Neste sentido, é imprescindível que se articule ao debate sobre a reorganização do ensino uma análise do papel e função que vêm sendo desempenhados pelas instâncias governamentais em direção à reconstrução da escola pública.

#### A centralidade da avaliação

Certamente, dentre todas as práticas e rotinas escolares aquela que mais diretamente é “abalada” com a implantação dos ciclos é a avaliação, sendo sua ressignificação na prática escolar necessária para tornar realidade a reorganização do processo educativo. Em decorrência é em relação à avaliação que incidem a maior parte dos questionamentos que vêm sendo feitos por professores, alunos e pais quando da implantação de ciclos, na medida em que resulta na introdução da progressão continuada.

Mesmo que não de modo exaustivo, vou procurar explorar alguns aspectos que têm sido problematizados com maior ênfase, discutindo possíveis mudanças de concepções e práticas que precisam ser “construídas”, com a participação dos diversos agentes escolares.

#### Definindo avaliação

Usualmente o termo avaliação tem sido empregado para referir-se a: medida de desempenho escolar, procedimento de atribuição de nota/conceito ou aplicação de um instrumento de testagem do aproveitamento escolar – “prova”. Assim, julgo oportuno revisar o significado de alguns termos que muitas vezes são utilizados indevidamente como sinônimos de avaliação, para nos aproximarmos de sua definição.

Na literatura que trata de avaliação encontramos uma clara diferenciação entre *medida* e *avaliação*, caracterizando-se a medida como um procedimento mais restrito que a avaliação, que fornece dados quantitativos, como ilustram as seguintes citações:

Avaliação é um termo mais incisivo do que medida. Esta restringe-se aos aspectos quantitativos da educação, ao passo que aquela inclui tanto os as-

pectos quantitativos quanto os qualitativos. Além disso, a avaliação envolve o uso que se faz de dados obtidos através da medida (Ragan, 1973).

Avaliação é um termo bem mais abrangente do que medida. Avaliação inclui descrições qualitativas e/ou quantitativas do comportamento do aluno e mais julgamento de valor quanto à desejabilidade do comportamento. Medida é limitada a descrições quantitativas do comportamento do aluno (Gronlund, 1974).

Avaliação não visa apenas mensuração, ou seja, apreciação do *status* atual de um fenômeno de um modo preciso, mas também um julgamento, uma determinação de valor (Popham, 1977).

No caso dos resultados da aprendizagem, os professores utilizam como padrão de medida o "acerto" de questão. E a medida dá-se como contagem dos acertos do educando sobre um conteúdo, dentro de um certo limite de possibilidades, equivalente à quantidade de questões que possui o teste, prova ou trabalho dissertativo. (...) O conceito de "avaliação" é formulado a partir das determinações da conduta de "atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação...", que, por si, implica um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado (...), com uma conseqüente decisão de ação (Luckesi, 1990).

As considerações dos autores esclarecem a relação entre a avaliação e medida, mas alertam para a não-redução do conceito de avaliação ao procedimento de constatação e quantificação de "acertos" ou "erros" dos alunos, com o qual tem sido confundido e, portanto denominado avaliação, atividade esta que envolve julgamento do objeto de avaliação e tomada de decisão a partir do julgamento.

Para proceder ao julgamento, o avaliador recorre a procedimentos que lhe permitam a obtenção das evidências que lhe interessam, tendo em conta seus objetivos. Gronlund (1971) classifica os procedimentos utilizados para avaliação da aprendizagem dos alunos em procedimentos de:

*testagem* – conjunto de tarefas usadas para colher amostras do comportamento do indivíduo em uma determinada situação e em um determinado tempo;

*auto-relato* – situação em que o indivíduo fornece informações sobre si mesmo;

*observação* – aqueles procedimentos que permitem a apreensão direta do fenômeno que vai ser avaliado.

A indicação desta classificação permite esclarecer que "prova" é um instrumento de testagem ao qual podemos recorrer, não necessariamente de modo exclusivo, para realizar uma avaliação, não se confundindo, no entanto, com ela. A "prova" pode ser um instrumento valioso dependendo do que se pretende avaliar, sendo, no entanto, fundamental estarmos atentos para o uso que será feito de seus resultados, que conseqüências são por eles geradas: a mera constatação de acertos e erros e classificação dos alunos ou o encaminhamento do processo de trabalho com eventuais redirecionamentos a partir do julgamento dos resultados?

Tem-se, então, que a avaliação não se caracteriza apenas por um procedimento de mensuração, ou seja, dimensionamento de modo preciso (numérico) do desempenho do aluno, mas sim por uma atribuição de valor quanto ao grau de desejabilidade do desempenho apresentado, que apóia ações subseqüentes, cujas evidências podem ser obtidas por diferentes procedimentos.

Neste sentido a *nota* ou o *conceito* são representações de quão desejável foi o desempenho do aluno nas experiências de aprendizagem, considerando-se os objetivos visados. A utilização de símbolos pode ser entendida como um recurso administrativo que serve para representar, de forma sintética, as condições que o aluno apresenta perante padrões previamente estabelecidos.

A implantação da progressão continuada no ensino fundamental, ao contrário do que muitas vezes ouvimos, não “elimina a avaliação” mas, ao invés disso, traz o desafio de vivenciá-la em seu sentido constitutivo, remetendo à necessidade de uma conceituação precisa quanto às funções que deve desempenhar no processo de escolarização.

### Sobre as funções da avaliação

Ressignificar o processo avaliativo impõe novas respostas ao “para que” e “por quem” as informações serão produzidas e utilizadas (...). O desafio é buscar a superação de uma concepção de avaliação que se traduz na classificação dos alunos e no controle de seus comportamentos, por meio de relações predominantemente punitivas, que se confunde com “provas” e atribuição de notas ou conceitos pelo professor, em direção a uma avaliação que tem como finalidade contribuir para o processo de apropriação e construção de conhecimento pelo aluno, em que se reconhecem, como sujeitos, todos os integrantes da organização escolar, constituindo-se em um processo abrangente e contínuo, que integra o planejamento escolar em uma dimensão educativa (Sousa, 1997).

A avaliação entendida como um processo inerente à ação educacional é uma atividade contínua, atendendo a diferentes funções. No sistema de progressão continuada, a função classificatória perde importância, impulsionando a que se busque o cumprimento de funções nucleares da avaliação, capazes de promover sentido ao processo de ensino e de aprendizagem. Têm sido enfatizadas como funções da avaliação, na literatura da área, o diagnóstico, a retroinformação e o favorecimento do desenvolvimento dos alunos, caracterizando-se essencialmente como uma prática que tem por fim apoiar e orientar os processos de planejamento e de mudança.

Importante lembrarmos que a vivência da avaliação pautada por estas funções não se limita a uma questão meramente técnica, mas sim política, que remete à explicitação, pelos integrantes da escola, do projeto educacional e social que se tem por norte, tendo em conta o compromisso com o processo de desenvolvimento de todos os alunos. O envolvimento dos alunos e pais na construção deste novo significado da avaliação na prática escolar é determinante para o processo de mudança.

### Benefícios da mudança?

Na Deliberação do Conselho Estadual de Educação de São Paulo 9/97, que institui, no sistema de ensino do estado de São Paulo o regime de progressão continuada, encontramos o seguinte registro:

Uma mudança dessa natureza deve trazer, sem dúvida alguma, benefícios tanto do ponto de vista pedagógico como econômico. Por um lado, o sistema escolar deixará de contribuir para o rebaixamento da auto-estima de elevado contingente de alunos reprovados. Reprovações muitas vezes reincidentes na mesma criança ou jovem, com graves conseqüências para a formação da pessoa, do trabalhador e do cidadão. Por outro lado, a eliminação da retenção escolar e decorrente redução da evasão deve representar uma sensível otimização dos recursos para um maior e melhor atendimento de toda a população. A repetência constitui um pernicioso "ralo" por onde são desperdiçados preciosos recursos financeiros da educação. O custo correspondente a um ano de escolaridade de um aluno reprovado é simplesmente um dinheiro perdido. Desperdício financeiro que, sem dúvida, afeta os investimentos em educação, seja na base física (prédios, salas de aula e equipamentos), seja, principalmente, nos salários dos trabalhadores do ensino. Sem falar do custo material e psicológico por parte do próprio aluno e de sua família.

Se por um lado a economia de recursos por parte do poder público é obtida com a normatização da progressão continuada, por outro, a extinção da repetência, em si, não garante que seja reduzido o custo individual e social da reprovação, caso não sejam garantidas condições para a aprendizagem escolar.

Condições estas que implicam, entre outros fatores, no acompanhamento e avaliação dos alunos, individual e coletivamente pelos educadores, para o que se fazem necessários recursos de trabalho compatíveis. A consistente avaliação é imprescindível para que se sustente esta nova lógica de organização do trabalho escolar que está posta com a implantação dos ciclos. O valor desta forma de organização do ensino está dado pelo desejo e possibilidade de direcionar o trabalho escolar para o desenvolvimento de todos os alunos.

#### Referências bibliográficas

- Gronlund, N.E. (1971). *Measurement and evaluation in teaching*. New York: Macmillan Company.
- Luckesi, C.C. (1990). "Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?", in *A construção do projeto de ensino e avaliação*. Série Idéias, nº 8, São Paulo: FDE, pp. 73-80.
- Perrenoud, P.(1991). "Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative", in *Mesure et évaluation en éducation*, 13 (4), pp. 49-81.
- Popham, W.J.(1977). *Manual de avaliação: regras práticas para o avaliador educacional*. Petrópolis: Vozes.
- Ragan, W.B. (1973). *Currículo primário moderno*. Porto Alegre: Globo.
- Sousa, S.M.Z.L. (1986). *Avaliação da aprendizagem na escola de 1º grau: legislação, teoria e prática*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

- \_\_\_\_\_. (1997). "Avaliação escolar e democratização: o direito de errar", in Aquino, J.G.(org). *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, pp. 125-140.
- Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 4.024/61, Lei 5.692/71, Lei 9.393/96.
- Parecer CFE 360/74.
- Deliberação CEE 9/97, São Paulo.