

Política de avaliação do projeto principal de educação da América Latina e Caribe: uma análise a partir da abordagem do ciclo de políticas

Resumo

RESUMO: O artigo discute a política de avaliação da Educação Básica com ênfase nos resultados expressa no Projeto Principal de Educação da América Latina e Caribe, a partir de abordagem pautada no ciclo de políticas. Argumenta-se que há um conflito conceitual referente à avaliação, ligado às transformações ocorridas no capitalismo e traduzida por um Estado, não apenas descentralizado, embora o discurso o anuncie desta forma, mas um Estado regulador. Entende-se que disso decorre a massificação dos instrumentos de avaliação em larga escala, comparações e rankings em educação. O estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa de abordagem qualitativa, tendo sido utilizadas a análise documental e bibliográfica. Inicialmente, focaliza a abordagem do ciclo de políticas como um método de pesquisa em política educacional. Na seqüência, discute a performatividade e o gerencialismo como características da política atual. Por fim, articula a performatividade com as diretrizes da avaliação, acordadas nas Reuniões do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe, o Promedlac.

Palavras-chave: Avaliação, Estado Regulador, Ciclo de Políticas.

Sueli Ribeiro Comar

Universidade Estadual do Oeste do Paraná
sueli_ricomar@hotmail.com

Introdução

O argumento inicial deste artigo é o de que estamos diante de um conflito teórico e prático no que se refere à avaliação. De um lado, temos novas modalidades avaliativas, orientações pautadas em uma lógica que aproxima escola e mercado e, de outro, instituições que, levadas pela força performativa da qualidade e dos *rankings*, promovem avaliações, muitas vezes sem ponderar as questões conceituais deste processo, apesar das inúmeras produções sobre a temática.

Este fenômeno implica em reflexão, por parte dos educadores e pesquisadores, mais comprometidos em caminhar na contramão do perfil de avaliação, preponderantemente voltada para resultados imediatos. Neste sentido, cita-se algumas indagações pertinentes: como admitir um processo de avaliação em larga escala, que constrói nas escolas uma cultura naturalizada de redução de conteúdos, pois, para o SAEB¹, o educando precisa demonstrar que sabe minimamente a Matemática e o Português. Escolas suspendem sua rotina para se dedicarem a estas duas áreas, afinal, uma média baixa no IDEB² é condenação pública da ineficiência de todo um corpo docente e administrativo. Qual o preço de aceitar as listas das “piores” e das “melhores” escolas de um município, expostas nas redes sociais, comprovando o caráter meritocrata das políticas educacionais? Estaria a avaliação a serviço de meras tarefas que, ao longo dos anos, poderá deixar como rastro uma geração analfabeta, desprovida de conhecimentos, capazes de contribuir para a leitura de mundo, uma vez que os conhecimentos não são articulados à luz da filosofia, da sociologia e das diversas áreas de formação humana?

Essa fragilidade conceitual, diríamos mesmo este “calcanhar de Aquiles”³, ronda as práticas avaliativas nas escolas, o que implica um caráter quantitativo que se sobrepõe ao qualitativo e formativo. Mas o maior desafio está em analisar o tema a partir das transformações ocorridas no contexto do modo de produção capitalista que estabelece

¹ Esta sigla será utilizada ao longo do texto para designar: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

² Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

³ Sobre esta expressão ver Kerenyi, Karl “Os heróis gregos”. Editora: Cultrix.

um posicionamento do Estado, não apenas descentralizado, embora o discurso o anuncie desta forma, mas efetivamente um Estado regulador e avaliador.

Com base nessas observações preliminares, o que propomos é uma reflexão sobre a política de avaliação da educação básica com ênfase nos resultados expressa no Projeto Principal de Educação da América Latina e Caribe, a partir de abordagem pautada no ciclo de políticas. A análise de documentos relacionados às políticas pode contribuir para a compreensão de como uma concepção de educação e avaliação é formulada e disseminada, afinal, um documento não se constitui em mero conjunto de palavras. Com as inúmeras orientações internacionais para os países em desenvolvimento, ideias são vendidas como soluções aos problemas da educação dessas localidades, que posteriormente são reinterpretadas em um ciclo complexo que não se efetiva de forma linear e previsível.

Buscando sistematizar a argumentação, estruturamos o artigo em três seções. De início, focalizamos sucintamente a abordagem do ciclo de políticas como um método de pesquisa em política educacional. Em seguida, apresentamos alguns apontamentos sobre a performatividade e gerencialismo como características de adaptação das políticas atuais, com destaque para a performatividade. Por fim, discutimos a articulação das características da performatividade com as diretrizes da avaliação de caráter quantitativo, acordadas nas Reuniões do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe, chamado de Promedlac⁴.

Mais que uma análise superficial sobre documentos de políticas educacionais, pautadas em certa linearidade no percurso das políticas, como, formulação, implementação, avaliação e reajustes, este artigo se volta para a possibilidade de compreensão das políticas como um processo dialético, dialógico, cíclico e convergente entre si.

A busca por leituras que ampliam a compreensão do campo da política educacional justifica a escolha da abordagem do ciclo de políticas proposta por Stephen

⁴Sigla que significa *Project Mayer dans le Domaine de l'Éducation en Amérique Latine et les Caribes*.

Ball e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994), como eixo central da discussão aqui pretendida.

1.1 Abordagem do Ciclo de Políticas como um método de pesquisa em política educacional

Entre muitos aspectos relevantes, a utilização do ciclo de políticas, proposta por Stephen Ball, como uma ferramenta metodológica no campo da educação, chama a atenção por uma característica muito peculiar: foge da linearidade que simplifica a política em ação previsível, com implementação do estilo começo, meio e fim. Mainardes (2006, p. 48) argumenta que o ciclo de política entendido como um referencial analítico traz várias contribuições para a análise das políticas, uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético que exige articular as perspectivas macro e micro.

A proposta inicial do ciclo de políticas, de autoria de Stephen Ball e seus colaboradores, constituía-se por três contextos principais: o da influência, da produção de texto e o da prática. Posteriormente, os ciclos foram expandidos para mais dois contextos, o de efeitos e o da estratégia política. A seguir, apresentamos algumas especificidades de cada contexto.

O contexto de influência é o momento em que as políticas são concebidas e os discursos são consolidados. A disputa pela ordem de um discurso é travada. “É neste contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (MAINARDES, 2006, p. 51).

Há um campo de disputa composta por arenas. A primeira descrita como arena pública de ação, particularmente os meios de comunicação social, e a segunda descrita como arena pública mais formal, com grupos representativos de diversos setores sociais, comissões, redes políticas e sociais internacionais, que disseminam ideias, empréstimo de políticas e vendas de soluções. Como exemplos mais amplos de empreendedores e “emprestadores” de ideias e soluções, citamos a Unesco, Unicef, Banco Mundial.

O contexto da produção de texto significa a realização dos textos políticos. Para Mainardes (2006, p.52), a diferença entre o contexto de influência e o contexto da

produção de texto está no fato de que, no primeiro, ocorre a legitimação dos interesses ideológicos os quais não são tão explícitos, enquanto o segundo está ligado a uma linguagem de interesse do público mais geral. Há também uma arena de disputa representada por textos legais, oficiais e políticos, pronunciamentos, vídeos, panfletos e revistas. Os grupos de interesse são políticos que desejam controlar a representação política.

O contexto da prática constitui-se aquele em que “a política está sujeita a interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original”(MAINARDES, p. 53). Não se organiza, portanto, como imposição neutra, uma vez que, dentro dessa arena, estão as escolas e os profissionais que não são recebedores ingênuos das propostas, mas trazem vivências, histórias, experiências e valores. Outro aspecto relevante é que os significados dos textos políticos podem ser lidos, mal interpretados ou até ignorados, tendo em vista a pluralidade de seus leitores.

O contexto de efeitos apresenta esta denominação porque, ao contrário da perspectiva linear de política pautada nos resultados, ele traz a categoria efeito como decorrência. Isso representa a ideia de continuidade, das consequências de uma política, que não termina de imediato.

O último contexto analisado é o da estratégia política. É nesse momento que se torna possível identificar atividades sociais e políticas necessárias para lidar com as desigualdades das políticas que foram implementadas e reinterpretadas. É um ciclo contínuo.

Assim, o processo das políticas é complexo e envolve uma variedade de contextos e não somente a ação do Estado e do governo como um ato silencioso, impositivo e linear. Implica em uma relação onde discursos são assimilados ou negados pelos sujeitos no âmbito macro e micro.

1.2 Performatividade como tecnologias de adaptação da Política Educacional na Atualidade

A abordagem do ciclo de políticas, como um método de pesquisa em política educacional, possibilita identificar que a reforma do setor público com ênfase na eficiência está vinculada à reestruturação da sociedade capitalista em momento de crise. Uma das estratégias políticas para superação de tal crise ocorre por meio de reformas onde o discurso anuncia um novo jeito e posicionamento do Estado no campo das políticas. Não mais um Estado centralizador ao qual a crise está atribuída, mas um Estado capaz de devolver a flexibilidade e a autoridade das instituições educacionais. O Estado não deixa de ser um centralizador, mas passa a ser um regulador ou exercer uma regulação menos visível. Os elementos chave dos pacotes são agilidade do mercado, capacidade de gestão e performatividade. Constituem-se tecnologias políticas as quais, quando aplicadas conjuntamente, dão a ideia de algo novo, que vai contra a antiga forma administrativa pautada no profissionalismo e na burocracia. Essas tecnologias não mudam apenas a estrutura técnica das organizações, mas “quem nós somos” (BALL, p.05, 2002).

Estas tecnologias adaptadas às políticas desde a sua formulação até os efeitos da prática representam uma mudança estrutural das escolas, novos jeitos de gerir, formas de avaliar, ênfase nos resultados imediatos, comparação, responsabilização da comunidade e todos os envolvidos neste setor.

Chamamos a atenção para a performatividade, entendida como tecnologia aliada às políticas numa forma de adaptação dos setores sociais à lógica mercadológica da sociedade capitalista.

A performatividade pode ser compreendida como

uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. [...] a performatividade é alcançada mediante a construção e publicação de informação e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismo para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar (BALL, 2005, p. 543-544)

É pela performatividade que os homens e mulheres os quais atuam no cotidiano escolar são julgados, comparados e avaliados.

O esforço de cada pessoa é a medida de seu desempenho e controle. Cada sujeito precisa prestar contas dos seus resultados e da atuação que se espera dele. A questão não é sobre a “possível certeza de ser sempre vigiado. Trata-se ao contrário, da incerteza e da instabilidade de ser julgado de diferentes maneiras, por diferentes meios, por meio de diferentes agentes” (BALL, 2010, p. 39).

Paralelo à performatividade, o gerencialismo implica na aproximação do setor público educacional à lógica empresarial, que implica em atender maior demanda social com menos gastos, excelência dos serviços oferecidos, produtividade, qualidade total e “criar uma cultura empresarial competitiva” (BALL, 2005, p. 544). A sociedade civil, dentro do gerencialismo, assume papel relevante, pois a gestão pauta-se nas pessoas, no individual, nos governos locais.

Esse processo gerencial exige uma nova performatividade dos profissionais que atuam na escola. Assim, performatividade e gerencialismo são mecanismos convergentes e indissociáveis.

Dentro desse padrão de qualidade, está em jogo o profissionalismo compreendido como a possibilidade de o trabalhador estabelecer um diálogo com o seu trabalho no que compete às discussões sobre os resultados, os possíveis encaminhamentos e reorganização pedagógica frente aos resultados obtidos. Esses aspectos são anulados no novo modelo de gestão pautado na disputa das instituições pelo primeiro lugar. O profissionalismo é reduzido a desempenho.

A performatividade posta como necessidade de resultados imediatos implica em ações distintas dos profissionais da educação, onde a primeira consiste em ensinar pelo mérito quantitativo da produtividade e a segunda permite ao profissional uma ação movida pelo gosto de provocar o debate de uma aula e correlacioná-la às vivências dos alunos. “Neste aspecto há uma possibilidade real de que as relações sociais autênticas sejam substituídas por relações performativas” (BALL, 2012, p. 45).

Os conceitos aqui discutidos fornecem parâmetros para identificar como a prática educacional foi remodelada em nome de um padrão performativo e gerencial. Tudo o que interessa é a introdução na educação básica de um formato pautado na eficiência e nos resultados a curto prazo. A seguir, pretendemos demonstrar a ênfase à performatividade nos documentos do Projeto Principal para Educação da América Latina e Caribe.

1.3 Performatividade nas diretrizes para avaliação nos documentos do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe- Promedlac⁵.

Nesta seção, a análise documental proposta se limita ao contexto de influência e de produção de texto dentro da abordagem do ciclo de políticas⁶.

O Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (PPE) foi coordenado pela Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (Orealc) ligada à UNESCO. Contou com a cooperação da Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) e da Organização dos Estados Americanos (OEA). O Projeto Principal da Educação foi estruturado como enfrentamento às péssimas condições sociais nos países em desenvolvimento, quando a educação é anunciada como estratégia fundamental para a superação dessas condições.

A semente do PPE foi plantada em 1979, numa reunião que ficou conhecida como “Conferência Regional de Ministros da Educação e Ministros Encarregados do Planejamento Econômico” das Américas políticas para enfrentamento das dificuldades educacionais identificadas após avaliação da educação da região na década de 1970. (NOMA, 2008, p. 05)

Casassus (2001) mostra que a primeira reunião para estruturar o Projeto Principal para Educação aconteceu no México, em 1979, mas sua aprovação somente se efetivou com a Conferência ocorrida no Equador no ano de 1981, ocasião em que foi definido um planejamento para ser desenvolvido durante vinte anos (1981-2001). Após os trâmites

⁵Sigla que significa *Project Mayer dans le Domaine de l'Éducation en Amérique Latine et les Caribes*.

⁶A pesquisa ainda se encontra na sua fase inicial. Os contextos da prática, efeitos e estratégia políticas, serão pauta central nas discussões referentes à avaliação em larga escala no Brasil como IDEB e Provinha Brasil, suas práticas e ressignificações.

legais, foram realizadas, bienalmente, reuniões e conferências do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal da Educação na América Latina e Caribe, denominado de Promedlac, para avaliação e replanejamento de novas metas para o desenvolvimento dos países envolvidos na proposta. As Conferências do Comitê ocorreram no México (1984), Bogotá (1987), Guatemala (1989), Equador (1991), Chile (1993), Jamaica (1996) e Bolívia (2001).

Sobre a vigência do Promedlac, esse projeto se apresentou em um formato inicial entre 1981 e 2001. Ao final desse período, foi solicitado à Unesco a iniciativa de elaborar outro Projeto Regional de Educação, com base nas recomendações enunciadas na última Conferência ocorrida na Bolívia, em 2001, para um prazo de quinze anos com avaliações periódicas a cada cinco anos. Nos acordos entre o Banco Mundial, a Unesco e os 34 países aliados, ficou estabelecida a continuidade dos trabalhos por meio do Projeto Regional de Educação para América Latina e o Caribe, agora com a nomenclatura (Prelac) e com vigência para o período 2002-2017.

A Unesco já realizou três etapas de avaliação do Prelac, sendo a primeira em Cuba (2002); a segunda na Argentina (2007) e a terceira no México (2013). Cabe destacar que há uma continuidade na exigência da educação com ênfase nos resultados, nos modelos de instrumentos avaliativos, na necessidade de comparação entre regiões e estabelecimentos de ensino. Neste artigo, nos limitaremos, à análise documental da primeira fase do Promedlac ocorrido entre 1984 e 2001, por considerarmos significativo o destaque dado à avaliação com caráter quantitativo, o que permite vincular, a seguir, a performatividade no interior de tais documentos.

Inicialmente, apontamos a correlação com o contexto da influência, no qual as políticas são concebidas e os discursos são consolidados.

No documento resultante da Conferência do México (1984), é possível visualizar o discurso performativo no sentido de uma nova moral e sentimentos que competem ao chamamento da educação como pilar de desenvolvimento: “para alcanzar una sociedad más justa y equilibrada, y que la independencia política y económica no puede realizar se cabalmente sin una población educada que asuma su destino” (UNESCO/MÉXICO, 1984,

p. 02). A educação aparece como possibilidade de cada pessoa assumir o seu destino, por seus próprios esforços construir uma sociedade mais justa. Ball (2010, p.40) analisa que esta performatividade representa uma construção cultural, a instalação de um orgulho a ser assumido. Isso ocorre no contexto de influência onde ideias e soluções são vendidas para as localidades onde os conflitos sociais são mais eminentes.

Em várias passagens dos documentos estudados, a avaliação da educação aparece no formato de metas a serem alcançadas por meio de uma gestão mais autônoma. A aprendizagem é recompensada com resultado da política de custo efetivo com um conjunto de objetivos e recomendações. Como exemplo, a Conferência do Chile (1993, p.21) traz nova forma de gestão “hacen necesario redoblar los esfuerzos para modernizar la gestión de la educación”. Além desta perspectiva inovadora com uma gestão mais moderna e eficaz, o documento chama a atenção para a necessidade de “mayor información y la mejor capacidad para cuantificar los resultados de las estrategias permite formular conjuntos de medidas articuladas tanto entre ellas y con otras ya en operación, para el logro de metas específicas(p.22).

Há uma correlação com aquilo que Ball (2005, p. 542) denomina de gerencialismo, que representa a inserção, no setor público, de uma forma de poder para estruturar a cultura empresarial pautada na competição. A gestão pauta-se nas pessoas, no individual, nos governos locais. Tudo precisa ser quantificado na lógica do mercado, inclusive o conhecimento.

Na mesma direção, a Conferência realizada na Jamaica (1996) propõe como meta para a educação de qualidade:

Levar a cabo mediciones nacionales para determinar el nivel de competencias alcanzadas, estableciendo sistemas de medición y perfeccionando los métodos e instrumentos utilizados; adoptar fórmulas de comunicación de los resultados de las mediciones sobre calidad de la educación que permitan a los ministerios, a las escuelas, a los padres y a las comunidades educativas adoptar y poner en práctica medidas de mejoramiento de los resultados.(p.11)

A partir da compreensão que um documento não se limita a expor apenas palavras, mas intenções políticas capazes de modificar as práticas sociais, podemos tecer

algumas críticas a respeito das metas enunciadas. A primeira refere-se à avaliação ajustada à competência, o que leva a crer que a importância do saber científico do aprendizado pautado na filosofia e em outras áreas não é considerado.

A segunda advém da necessidade da criação de sistemas de medidas e comunicação de resultados, fator responsável por colocar as escolas no *ranking* de competição e disputa por uma visibilidade necessária na sociedade performativa. Ball (2010, p. 39) vem ao encontro desse argumento ao afirmar que “Nós nos criamos na medida da informação que construímos e transmitimos sobre nós mesmos. Nós nos articulamos dentro desses jogos representacionais de competição, intensificação e qualidade”. Entendemos que há uma forma de controle por meio da exigência e transparência do que se produz em educação, em que as ações são pensadas apenas para um resultado mensurável.

O documento resultante da Conferência do Promedlac (BOLÍVIA, 2001, p. 23) também enfatiza a necessidade de “Fomentar la responsabilidad por los resultados, para lo cual se requiere el diseño de indicadores que permitan su comparación, en los ámbitos regionales e internacionales, con el fin de ranquear a los establecimientos y países”. Chama a atenção o paralelo com aquilo que Ball (2010) denomina de mercadorização e comparação como aspectos principais da performatividade. O importante é fornecer informações para os consumidores em uma lógica de incentivo de mercado, valores de mercado e informação de mercado transpostos para a educação e seus resultados. Há uma nova pedagogia da gestão que ocorre por meio de avaliações e apreciações pautada na excelência, qualidade, marketing e competição.

Em todos os documentos é possível considerar uma lógica performativa como vigilância e monitoramento por meio de metas a serem alcançadas e prazos estipulados para estas realizações. As instituições e as pessoas nela inseridas precisam expor suas performances, produtividade que nesta lógica pode ser medida, mensurada.

Reiteramos que as conferências do Promedlac foram balizadoras de ideias, valores, inserção de novas práticas avaliativas e venda de soluções para os problemas da educação nos países em desenvolvimento. Como exemplo, a Conferência do Chile (1993)

apontou a necessidade e as bases para a organização de um sistema que pudesse avaliar o desempenho educacional nas regiões de alcance do PPE. Decorrente das reivindicações da Unesco foi criado em 10 de novembro de 1994, na Cidade do México, o Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação. Este se constitui em uma rede nacional de diretores de avaliação educacional e seu principal objetivo é a avaliação e identificação dos níveis e padrões do aprendizado escolar para a região. Cabe ressaltar certo monitoramento das diversas localidades de alcance do Promedlac.

Segundo as Diretrizes do Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação, alguns componentes podem contribuir para a visualização e controle da eficiência dos sistemas de ensino:

Redesenhar, elaborar e colocar em prática um sistema de avaliação da qualidade dos aprendizados em Língua e em Matemática, nos níveis de educação básica dos países da região; estabelecer um sistema de acompanhamento, monitoração e disseminação dos resultados da avaliação, de modo a motivar e a capacitar os dirigentes educacionais na utilização desses resultados, na tomada de decisões sobre reformas e políticas educativas; Fortalecer a capacidade técnica dos Ministérios da Educação, na área de avaliação da qualidade. (UNESCO, 2001, p. 32)

Quando o trabalho educacional é reconhecido apenas de forma quantitativa e mensurada, ocorre o que Ball (2005, p. 542) chama de novo profissionalismo que resume o gosto e satisfação pelo ato de ensinar em mera obediência a regras geradas de forma exógena, a desempenhos e julgamentos constantes.

Do exposto, é possível apontar que há uma vinculação entre a performatividade e as avaliações com ênfase nos resultados no campo educacional, no qual instituições e pessoas passam a ter o seu valor apenas pelo que produzem. Não são consideradas as relações interpessoais, o afeto, mas o resultado da avaliação na sua instituição. A exigência da performatividade impede relacionar as práticas avaliativas com os princípios filosóficos, com justiça social, pois o que importa é o impacto do resultado no mercado.

Referências

- BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho. V. 15, n. 2, p.3-23, 2002.
- BALL, S. J. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos Pesquisa**. V.35.n 126, p. 539-564. Set/dez,2005.
- BALL, S. J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**. n 35, p. 37-55. 2010.
- BALL, S. J. Reforma Educacional como Barbárie Social: economismo e o fim da autenticidade. **Práxis Educativa**. Vol. 7, n 1, p. 33-52, Jan/Jun.2012.
- CASASSUS. Juan. **A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização**. Disponível em: www.scielo.br.
- MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n 94, p.47-69, 2006. Disponível em: www.cedes.unicamp.br.
- NOMA: Amélia Kimiko: História das Políticas Educacionais: O Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe. **ANAIS: V Encontro Brasileiro de História da Educação**. Universidade Federal do Sergipe/2008.
- UNESCO/PROMEDLAC/**Declaración do México** Disponível em: www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/promedlac_declaracion_recomendaciones_mexico_esp.pdf-1984>. Acesso em: 20 abr. 2010.
- _____.**PROMEDLAC Declaración de Santiago/Chile**. Disponível em <www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/promedlac_declaracion_santiago_esp_1993.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2010.
- _____.**PROMEDLAC Declaración de Kingston/Jamaica**. Disponível em <www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/promedlac_declaracion_santiago_esp_1996.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2010.
- _____.**PROMEDLAC/Declaración de Cochabamba/Bolivia**. Disponível em www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/promedlac_declaracion_recomendaciones_cochabamba_esp.pdf-2001>. Acesso em: 20 abr. 2010.
- _____. **Laboratório Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación: Informe Técnico**. Santiago de Chile, 2001.