

## **AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS: LIDERANÇA E RESULTADOS ESCOLARES QUE RELAÇÃO?**

**Augusto Patrício Lima Rocha**

Mestre em Educação (Universidade do Minho)

Pós-graduação em Inspeção Escolar (Universidade de Aveiro)

Diploma de estudos avançados (Universidade de Santiago de Compostela)

Inspector da Educação na Área Territorial do Norte

### **RESUMO**

Em Portugal, nos anos 2006-2011, a Inspeção Geral da Educação desenvolveu um programa de avaliação de escolas. Nesse período avaliaram-se 1107 escolas. A avaliação de cada escola foi levada a efeito por uma equipa constituída por dois inspectores e um especialista. Para cada escola a equipa de avaliação elaborou um relatório. Cada escola foi avaliada tendo por base um modelo que teve em conta cinco domínios (Resultados, Prestação do serviço educativo, Organização e gestão escolar, Liderança e Capacidade de autorregulação e melhoria da escola). A avaliação de cada domínio corresponde à percepção que cada equipa teve da realidade observada.

Com base na classificação atribuída a cada escola nos domínios da Liderança e Resultados, fomos verificar se nas 287 escolas avaliadas em 2008-2009, a classificação atribuída nesses domínios apresentava correlação.

Desta forma, os dados do nosso trabalho, corroborando outras investigações, indiciam que a qualidade da(s) liderança(s) desempenha um papel preponderante nos resultados educativos.

### **ABSTRACT**

In Portugal, in the years 2006-2011, the General Inspection of Education has developed a program to evaluate schools. In this period were evaluated in 1107 schools. The evaluation of each school was conducted by a team of two inspectors and a specialist. For each school, the evaluation team prepared a report. Each school was evaluated based on a model that took into account five domains (Results, Provision of educational services, school organization and management, leadership and capacity for self-regulation and school improvement). The evaluation of each field corresponds to the perception that each team had observed reality. Based on the scores given to each school in the areas of leadership and results, we verify that the 287 schools assessed in 2008-2009, the scores of these areas showed correlation.

Thus, the results of our work, corroborating other studies, suggest that the quality of (s) leadership (s) plays a leading role in the educative results.

### **I-Introdução**

A Liderança e os resultados constituem dois dos cinco domínios em análise na avaliação externa realizada pela Inspeção Geral da Educação (IGE), nos anos 2006-2011.

A avaliação das escolas tem feito parte das políticas educativas das últimas décadas, em especial dos últimos vinte anos. Incluem-se neste campo múltiplas iniciativas de instituições públicas e privadas, frequentemente em ligação com organizações e projetos de nível europeu. A Inspeção Geral da Educação (IGE) também realizou diversas ações nesta área, com destaque para o programa de Avaliação Integrada das Escolas (1999-2002).

Contudo, nunca tinha sido possível concluir um ciclo que abrangesse todas as escolas. Assim, em 2006, um Grupo de Trabalho, nomeado pela Ministra da Educação, experimentou em 24 escolas o modelo de avaliação externa das escolas que tinha concebido nos primeiros meses desse ano. Após os ajustamentos inspirados pelas conclusões da experimentação, a IGE foi incumbida de organizar e concretizar um Programa de avaliação de todas as escolas públicas, o que se verificou entre 2007 e 2011, abrangendo mais 1107 escolas singulares e agrupamentos. Este ciclo de avaliação (2006-2011) concluiu-se em Junho de 2011, com a publicação do último dos 1131 relatórios de escola ou de agrupamento de escolas que oferecem a educação pré-escolar e os ensinos básico e secundário.

Estes relatórios estão publicados na página da IGE, a par da documentação mais importante, nomeadamente o quadro de referência, os procedimentos, os instrumentos utilizados e os relatórios anuais do Programa.

Com a Avaliação Externa das Escolas pretendeu-se atingir os seguintes objetivos:

- Fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados;
- Articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos da autoavaliação das escolas;
- Reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia;
- Concorrer para a regulação do funcionamento do sistema educativo;
- Contribuir para o melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas.

Para a conceção e o desenvolvimento do quadro de referência da avaliação externa, o *Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas (2006)* baseou-se em experiências nacionais e internacionais, sendo relevante citar a *Avaliação Integrada das Escolas*, desenvolvida pela Inspeção Geral da Educação entre 1999 e 2002, o modelo da *European Foundation for Quality Management (EFQM)* e a metodologia desenvolvida pela Inspeção de Educação da Escócia em *How Good is Our School*. Este quadro de referência, definia detalhadamente o que se queria avaliar. O seu desenvolvimento contemplou os 5 domínios de análise (Resultados, Prestação do serviço educativo, Organização e gestão escolar, Liderança e Capacidade de autorregulação e melhoria da escola) e cada domínio estava subdividido em vários factores.

Para cada escola avaliada foi produzido pela equipa de avaliação um relatório. Assim, os relatórios de escola incluíram a atribuição de classificações nos cinco domínios que estruturavam a avaliação externa. Estas classificações resultam da aplicação de uma escala de quatro níveis, previamente definida e divulgada: Muito Bom (MB) – Predominam os pontos fortes, evidenciando uma regulação sistemática, com base em procedimentos explícitos, generalizados e eficazes. Apesar de alguns aspetos menos conseguidos, a organização mobiliza-se para o aperfeiçoamento contínuo e a sua ação tem proporcionado um impacto muito forte na melhoria dos resultados dos alunos. Bom (B) – A escola revela bastantes pontos fortes decorrentes de uma ação intencional e frequente, com base em procedimentos explícitos e eficazes. As atuações positivas são

a norma, mas decorrem muitas vezes do empenho e da iniciativa individuais. As ações desenvolvidas têm proporcionado um impacto forte na melhoria dos resultados dos alunos. Suficiente (S) – Os pontos fortes e os pontos fracos equilibram-se, revelando uma ação com alguns aspetos positivos, mas pouco explícita e sistemática. As ações de aperfeiçoamento são pouco consistentes ao longo do tempo e envolvem áreas limitadas da escola. No entanto, essas ações têm um impacto positivo na melhoria dos resultados dos alunos. Insuficiente (I) – Os pontos fracos sobrepõem-se aos pontos fortes. A escola não demonstra uma prática coerente e não desenvolve suficientes ações positivas e coesas. A capacidade interna de melhoria é reduzida, podendo existir alguns aspetos positivos, mas pouco relevantes para o desempenho global.

A avaliação de cada escola foi realizada por uma equipa constituída por dois inspetores e um avaliador externo à IGE. Entre 2006-2007 e 2010-2011, a avaliação externa das 1107 escolas envolveu inspetores e avaliadores externos à IGE, na sua grande maioria docentes e investigadores do ensino superior, mas também professores aposentados e outros especialistas em educação.

No decurso deste ciclo de avaliação externa, nos meses de julho ou de agosto, foram divulgadas as listas de escolas em avaliação no ano letivo seguinte e as escolas foram convidadas a começar a sua preparação. A respetiva delegação regional da IGE informou com antecedência a data da visita da equipa de avaliação externa à escola e solicitou o envio de documentação. A equipa de avaliação permaneceu na escola dois ou três dias, consoante se tratasse de uma escola não agrupada/singular ou de um agrupamento de escolas. A sessão de apresentação da escola, feita pela direção perante as entidades suas convidadas e a equipa de avaliação externa, marcou o início do trabalho na escola. A visita às instalações permitiu à equipa observar *in loco* a qualidade, a diversidade e o estado de conservação das mesmas, os vários serviços e ainda situações do quotidiano escolar. Nos agrupamentos de escolas foram também visitados jardins de infância e escolas básicas do 1.º ciclo, selecionados de acordo com critérios definidos nas agendas das visitas. Os dados recolhidos por análise documental e por observação direta foram complementados pelos obtidos com a audição, através de entrevistas em painel, de vários atores internos e externos da escola: alunos, pais, docentes, trabalhadores não docentes, autarcas e outros parceiros da escola em processo de avaliação.

Esta modalidade de avaliação conjuga fontes e processos de recolha de informação: dados estatísticos nacionais; os documentos que instituem as opções da escola; a observação direta de instalações, serviços e situações do quotidiano escolar; os testemunhos dos vários atores internos e externos à escola. Assim, recolhendo diferentes tipos de dados, combinando diferentes procedimentos e cruzando fontes e olhares, pretendeu-se obter uma compreensão mais profunda das escolas e das dificuldades que enfrentam para prestar um serviço educativo de melhor qualidade e de maior equidade.

Os relatórios de cada escola ou agrupamento de escolas contêm cinco capítulos – *Introdução, Caracterização da Escola/Agrupamento, Conclusões da Avaliação por Domínio, Avaliação por Fator e Considerações Finais* – elaborados com base na metodologia já anteriormente referida.

## **II- Clarificação de alguns conceitos**

A liderança tem sido uma temática muito estudada nos últimos anos e muitos autores (Stogdill, Hommans, Likert, Fiedler, Hersey e Blanchard, House, etc.) em distintos momentos têm tentado esclarecer este polissémico conceito.

No âmbito da organização escolar, devido ao peculiar modo de estruturar-se (modelos burocráticos, anarquia organizada, frágil autonomia na gestão escolar, etc.) e devido à complexa caracterização do produto educativo, a conceptualização deste construto tornou-se difícil. Contudo, abunda uma ampla gama de enfoques e vários qualitativos (liderança visionária, liderança efectiva, liderança instrucional, liderança simbólica, etc.). Acresce que em muitos docentes produz inclusivamente uma certa incomodidade, pois associam este conceito com autoritarismo e abuso de poder. Segundo (Suárez-Zuloaga y Gáldiz, 2000) prevalece no subconsciente diferentes estereótipos e mitos em relação à liderança.

Desde o movimento de investigação das escolas eficazes (*School Effectiveness*), a liderança surge como factor relevante, quer no estudo denominado de *os cinco factores* (Edmonds, 1979), como também no dos onze de Sammons, Hillman e Mortimore (1995) e ainda nos dez factores salientados por Braslavsky (2006). Os modelos iniciais integrados de eficácia escolar de Scheerens (1990) voltam a sublinhar a esta função ou processo de gestão escolar como factor relevante para a eficácia e o incremento da qualidade educativa entre as variáveis de funcionamento da escola.

Recorde-se que o movimento das escolas eficazes surgiu como reacção às conclusões do Relatório Coleman (1966) que afirmava que «a escola não importa» (*school doesn't matter*). O conceito de escola eficaz evoluiu com o tempo e actualmente considera-se que uma escola é eficaz se: “*Promove de forma duradoira o progresso de todos os seus alunos para além do esperado tendo o conta o seu rendimento inicial e a sua situação de entrada, assegura que cada deles consiga os níveis mais altos possíveis e melhora todos os aspetos do rendimento e desenvolvimento dos alunos*” (STOLL y WIKLEY, 1998, p. 33-34).

Também o movimento da melhoria escolar (*School Improvement*) enfatiza a liderança, designadamente no impulso e facilitação das mudanças consideradas necessárias na escola, para desenvolver projetos de melhoria da ação educativa. Este movimento teórico-prático cuja ideia mestra é “a escola deve ser o centro da mudança”. Segundo Hargreaves et al. (1998) este movimento ancora-se em duas linhas de força: a mudança deve ser liderada pela própria escola e deve-se centrar na cultura de escola para se atingir mudança na educação.

A partir dos anos 90 surgiu a ideia que ambos os movimentos se devem unir. Desta convicção nasce um novo movimento teórico-prático que se alimenta das duas correntes anteriores e que veio a chamar-se **melhoria da eficácia escolar** (*Effectiveness School Improvement - ESI*) (Reynolds et al., 1996; Murillo, 2001; Muñoz-Repiso e Murillo, 2003). Um dos aspectos mais característico deste novo movimento é a focagem na escola e nos processos de ensino e aprendizagem como unidades de análise essenciais. Neste sentido, entram em jogo diversas variáveis, que vão desde os professores, currículo até à cultura de escola. Finalmente, é de referir que este movimento assenta em três conceitos fulcrais: “cultura de melhoria”, “processos de melhoria” e “resultados de melhoria”. Visão e metas partilhadas, a disponibilidade em converter-se numa organização aprendente, o compromisso e motivação da comunidade escolar, a existência de uma liderança forte e participativa, a estabilidade docente e o tempo empregue na melhoria constituem factores determinantes da “cultura de melhoria”.

Um modelo de liderança que está a ser usado na última década e nos últimos congressos de direção de centros escolares a nível internacional é o de liderança transformacional de Bass (1985).

Para justificar que a liderança é um indicador fundamental da melhoria da eficácia das escolas, Bass (Pascual, 1993) apresenta três razões: ( i) vasta bibliografia pedagógica com exemplos positivos de escolas que atingiram níveis elevados de qualidade de ensino, (ii) os êxitos alcançados nesses estudos são ligados a uma liderança eficaz do diretor e (iii) pode-se melhorar as expectativas do pessoal administrativos, professores e alunos adoptando o enfoque da liderança transformacional.

Segundo Bass (Pascual, 1993) existem dois grandes estilos de liderança, designando-os de *liderança transformacional* e *liderança transaccional*. Este autor aponta ainda outro estilo directivo a que chama de *Não liderança*. Este autor delimitou cinco factores intrínsecos à liderança transformacional: o carisma, a consideração individual, o estímulo intelectual, a inspiração e a tolerância psicológica.

Segundo Northouse (1997), na liderança transformacional, o indivíduo envolve-se e cria inter-relações com outros, incrementando o nível de motivação de ambos: líderes e seguidores. Também Burns (1978, p.20), sugere que neste tipo de *liderança* "*leaders and followers raise one another to higher levels of morality and motivation*". O líder desempenha, assim, um papel fundamental na implementação da mudança, na modificação e transformação dos outros, tendo em conta as suas necessidades (Diogo, 2004). Também López Rupérez (1994, p.4) afirma: *a gestão da qualidade total repousa sobre o que desde uma perspectiva hierárquica constitui o seu vértice superior, isto é, a direção*.

Nesta perspectiva, a liderança transformacional baseia-se na motivação dos elementos da organização para que cada um deles se torne num verdadeiro líder, concienalizando-os da importância dos processos utilizados e dos fins desejados. Assim, o líder ultrapassa os interesses individuais em função dos interesses colectivos da organização. As investigações demonstram que este tipo de líderes consegue elevar os níveis de confiança dos indivíduos, envolvendo-os na missão da escola, alcançando, por isso, níveis mais elevados de esforço extra, eficácia e satisfação. Nestas instituições, todos participam democraticamente na tomada de decisões, baseando-se todo o trabalho na colaboração, na participação, na autonomia, na motivação, na comunicação aberta e na responsabilização conjunta.

### **III- Liderança(s) e sucesso educativo**

Diversas investigações, principalmente de âmbito internacional, têm mostrado o papel fundamental da(s) liderança(s) na mudança das escolas, na melhoria da sua qualidade e aumento da sua eficácia, desempenhando um papel relevante na motivação dos professores e alunos (Elmore, 2000; Fullan, 2001; Sammons, 1999; Maureira, 2006)

Em Portugal a investigação centra-se essencialmente numa perspectiva organizacional e administrativa (Silva, 2000; Soares, 2005; Bernardo, 2006). Assim, em Portugal, tem-se vindo a comprovar que o papel dos líderes quase se restringe a funções burocráticas, actuando "*mais como representantes locais da administração central, do que como líderes que imprimem novos rumos e trajectórias para as suas escolas*" (Diogo, 2004,p.268).

Há poucos estudos que analisam com profundidade a relação entre a liderança e os resultados dos alunos ou a melhoria da escola. No entanto, algumas evidências demonstram que a liderança da escola pode afectar o desempenho do aluno. Daí que, em alguns países, a pressão sobre os líderes da escola tenha aumentado e,

frequentemente, haja sanções e recompensas para os líderes em função dos resultados dos alunos, nomeadamente em Portland, Oregon, onde uma parte do salário do líder é função dos resultados dos alunos (Jaquiss, 1999). Porém sabe-se que o sucesso dos líderes depende de muitos factores como variáveis de contexto, os recursos disponíveis, a equipa de professores e a própria comunidade.

Também se deve salientar que nem todo o conhecimento que tem como base factores associados com o rendimento escolar derivam exclusivamente dos estudos do âmbito da eficácia escolar. Existem muitas investigações muito importantes e úteis, que não são do domínio da eficácia escolar e que analisam a relação entre um ou mais factores e o rendimento nas suas mais diversas manifestas.

#### IV- Percurso metodológico

Para elaborar este trabalho analisámos 287 Relatórios de Escola/Agrupamento publicitados no *site* da IGE, correspondentes à amostra de agrupamentos/escolas singulares, que foram avaliadas em 2008-2009 (**tabela I**) a nível nacional pela IGE

**Tabela I.**  
**Total de Unidades de Gestão/Escolas avaliadas em 2008/2009**

Delegação Regional	Tipologia das Unidades de gestão		Totais
	Agrupamentos	Escolas Não Agrupadas	
Norte (DRN)	<b>87</b>	<b>15</b>	<b>102</b>
Centro (DRC)	<b>38</b>	<b>19</b>	<b>57</b>
Lisboa e Vale do Tejo (DRLVT)	<b>61</b>	<b>28</b>	<b>89</b>
Alentejo (DRA)	<b>12</b>	<b>9</b>	<b>21</b>
Algarve (DRAIg)	<b>15</b>	<b>3</b>	<b>18</b>
<b>TOTAIS</b>	<b>213</b>	<b>74</b>	<b>287</b>

Com o objectivo de determinar a relação entre as classificações dos dois domínios em análise (*Liderança* e *Resultados*), calcularam-se os coeficientes de correlação do momento do produto de Pearson ( $r$ ). Para cada Delegação Territorial Regional, este parâmetro estatístico não só foi calculado em função de todas as escolas/agrupamentos, como também em função das escolas singulares.

#### V.I- Resultados Obtidos

Na tabela II menciona-se a percentagem das classificações atribuídas pelas equipas de avaliação para a totalidade das escolas avaliadas ( $n=287$ ). Na tabela III, desagrega-se as escolas avaliadas por regiões.

**Tabela II**

**Classificações atribuídas nos três domínios em análise para a totalidade da amostra (n=287)**

Classificação atribuída	% de níveis atribuído da escala classificativa	
	Resultados	Liderança
Muito Bom (M. Bom)	7,3	32,8
Bom	59,6	51,2
Suficiente (Suf.)	32,8	14,6
Insuficiente (Ins.)	0,3	1,4
TOTAIS	100	100

**Tabela III**

**Percentagem das classificações atribuídas, por Delegação Regional da IGE. Para efeitos de leitura arredondou-se à unidade.**

Delegações Regionais	Resultados (%)				Liderança (%)			
	Ins.	Suf.	Bom	M. Bom	Ins.	Suf.	Bom	M. Bom
Norte	1	27	69	3	0	9	48	43
Centro	0	28	54	18	0	12	58	30
Lisboa e Vale do Tejo	0	36	55	9	2	21	47	30
Alentejo	0	24	76	0	5	19	67	9
Algarve	0	72	28	0	5	17	56	22

Na tabela IV encontram mencionados os coeficientes de correlação. Os dados aí inscritos foram calculados com base em todas as unidades de gestão (escolas singulares e escolas agrupadas) avaliadas em cada Delegação Regional.

**Tabela IV**

**Coeficientes de correlação. Cálculo efectuado com base em todas as unidades de gestão avaliadas em cada Delegação Regional [\*Valor significativo ao nível de significância de 95% ( $p < 0,05$ )].**

Delegações Regionais	Liderança vs Resultados
DRN	0,33*
DRC	0,56*
DRLVT	0,58*
DRA	0,52*
DRAIg	Não se determinou devido ao tamanho reduzido da amostra. Só 3 escolas não agrupadas

Na tabela V apresenta-se para cada delegação territorial da IGE, os coeficientes de correlação entre a Liderança e os Resultados

### Quadro V

**Coeficientes de correlação. Cálculo efectuado com base nas escolas não agrupadas e avaliadas em cada Delegação Regional** [\*Valor significativo ao nível de significância de 95% (p<0,05)].

Delegações Regionais	Liderança vs Resultados
DRN	0,51*
DRC	0,54*
DRLVT	0,59*
DRA	0,51*
DRAIg	0,32

## VII- Análise dos Resultados Obtidos

Da apreciação global das classificações atribuídas aos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, verifica-se a predominância dos níveis positivos para os dois domínios em análise (Tabela I). O domínio liderança registou a frequência mais significativa de classificações *Muito Bom* (32,8%). Acresce que a(s) *Liderança(s)* de 84% das escolas avaliadas foram valoradas de muito bom e/ou bom, o que é de sublinhar. Já em relação aos resultados, essa percentagem é mais baixa (menos 17,1%).

Observa-se, quer nas escolas agrupadas, quer nas escolas singulares uma correlação positiva significativa entre o domínio *Liderança* e *Resultados*.

## VIII-Conclusões

Através de vários estudos verificou-se que as escolas com sucesso acima da média possuem líderes que influenciam a aprendizagem, galvanizando esforços à volta de finalidades ambiciosas, e estabelecem condições que apoiam os professores e contribuem para o sucesso dos alunos. Os efeitos da liderança na aprendizagem dos alunos são pequenos, mas pedagogicamente significativos. Contudo, o efeito da liderança é principalmente indirecto. Os líderes influenciam a aprendizagem dos alunos ajudando a promover visões e finalidades e assegurando que existem recursos e procedimentos que possibilitam aos professores ensinar bem.

Neste trabalho concluímos que existe uma relação estatisticamente significativa entre a liderança e os resultados, o que corrobora os dados obtidos em várias investigações e indicia que a qualidade da(s) liderança(s) desempenha um papel preponderante nos resultados educativos.

## Bibliografía

Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press.

Braslavsky, C. (2006). "Diez Factores para una Educación de Calidad para Todos en el Siglo XXI". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(2e), pp. 84-101. <http://www.rinace.net/arts/vol4num2e/art5.pdf>. Consultado 2012-04-07

Diogo, J. (2004). "Liderança das Escolas: sinfonia ou jazz?" In J. Costa, A. Neto-Mendes e A. Ventura. *Políticas e gestão local da educação: Actas do III simpósio sobre organização e gestão escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 267-277.

Edmonds, R.R. (1979). *Search for effective school: The identification and analysis of city school that are instructionally effective for poor children*. East Lansing: Michigan State University.

Elmore, R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington DC: The Albert Shanker Institute

Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass.

Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. y Hopkins, D. (Eds.) (1998). *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

JACUISS, N. (1999). "A Matter of Principals. *Willamette Week*". <http://www.wweek.com/html/education111099.html>, acessível em 2010-12-06).

LÓPEZ RUPÉREZ, F. (1994). *La gestión de calidad en educación*. Madrid: La Muralla.

Maureira, O. (2006). "Dirección y Eficacia Escolar, una Relación Fundamental". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), pp. 1-10.  
<http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art1.pdf>. Consultado em 2012-03-17.

Muñoz-Repiso, M. e Murillo, F. J. (Coords.). (2003). *Mejorar las escuelas, mejorar los resultados. Investigación europea sobre mejora de la eficacia escolar*. Bilbao: Mensajero.

Murillo, F. J. (2001). "Mejora de la Eficacia Escolar". *Cuadernos De Pedagogía*, 300, 47-74.

Pascual, R., Villa, A. y Auzmendi, E. (1993). *El liderazgo transformacional en los centros docentes*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Reynolds, D., Bollen, R., Creemers, B.P.M., Hopkins, D., Stoll, L. y Lagerweij, N. (1996). *Making good schools. Linking school effectiveness and school improvement*. London: Routledge.

Rutter, M.; Maugham, B.; Mortimore, P.; Ouston, J. e Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children*. Open Books. London.

Sammons, P., Hilman, J. e Mortimore, P. (1995).” Key characteristics of effective schools”, a review *of school effectiveness research* (London, OFSTED).

Sammons, P. (1999). *School Effectiveness* Lisse. The Netherlands: Swets e Zeitlinger.

Stoll. L. e Wikeley, F. (1998).” Issues on linking School Effectiveness and School Improvement”, en W. HOEBEN (Ed.), *Effective School Improvement: State of the Art. Contribution to a Discussion*, pp. 29-58 (Groningen, Institute for Educational Research, University of Groningen).

Suárez-Zuloaga y Gáldiz, I. (2000). “Liderazgo sin mitos”. *Business Review*, 98, 30-37.