

As reformas implementadas em Ontário (Canadá) e suas implicações no sistema de ensino e nos resultados educacionais

Catarina Ianni Segatto¹

Resumo

Este estudo busca investigar as iniciativas implementadas em Ontário, no Canadá, que, segundo a literatura, produziram uma série de resultados, dentre eles a redução das desigualdades educacionais, no Ensino Fundamental, relacionadas ao desempenho dos alunos em Inglês e Matemática e também o aumento da taxa de conclusão do Ensino Médio. Essas iniciativas foram implementadas a partir de 2003, após uma mudança no governo da província. Em contraposição à administração anterior, cuja política educacional foi marcada por conflitos entre o governo e os profissionais do sistema educacional, o novo governo buscou construir consensos com diversos atores e especialistas da área com base na criação de espaços institucionalizados de articulação, de diálogo e de elaboração de políticas. Como resultado desse esforço, diversos programas foram criados pelo Ministério da Educação para dar assistência e apoio aos distritos escolares e às escolas. A análise de documentos e da literatura sobre essas iniciativas e seus resultados mostra que houve avanços nos resultados educacionais em termos de aumento da proficiência e diminuição da diferença de proficiências baixas e altas dos alunos de Ensino Fundamental e aumento da taxa de conclusão do Ensino Médio. Essas iniciativas incluíram: participação ativa dos diversos profissionais da Educação na formulação e na implementação das iniciativas; estabelecimento de objetivos provinciais, que permitiram o alinhamento entre os objetivos dos distritos escolares e das escolas; criação de mecanismos de suporte ao planejamento para os distritos escolares e para as escolas; adoção de programas focados no desenvolvimento profissional que buscaram desenvolver a liderança em diversos níveis do sistema educacional e a coordenação pedagógica dos diretores de escolas; adoção de programas focados na melhoria do aprendizado em Inglês e Matemática e na diminuição do abandono escolar no Ensino Médio. O sucesso dessas iniciativas se deu em função de uma combinação entre a construção de um sistema mais coerente, no qual os diversos atores tinham clareza sobre os resultados a

¹ É doutora em Administração Pública e Governo pela Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas. Fez seu pós-doutorado na Johnson Shoyama Graduate School of Public Policy (Canadá) e é pesquisadora do Centro de Estudos em Administração Pública e Governo (CEAPG) na Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas. E-mail: catarina.segatto@gmail.com

serem alcançados, a transferência de recursos, o suporte oferecido aos distritos e às escolas na implementação desses programas, a construção de capacidade de gestão dos distritos e das escolas e o incentivo à colaboração e ao compartilhamento de experiências próprias e de práticas eficazes.

Introdução

Este estudo é parte de uma pesquisa sobre as iniciativas de gestão da Educação Básica que buscaram reduzir a desigualdade educacional, melhorando os níveis de aprendizagem dos alunos e aumentando a equidade em diversos países, incluindo o Brasil. Este relatório refere-se ao caso do Canadá, especificamente à província de Ontário, que, a partir de 2003, adotou diversas estratégias para melhorar os seus resultados educacionais, especialmente os relacionados ao desempenho dos alunos em Leitura e Escrita em Inglês e em Matemática, e à taxa de conclusão do Ensino Médio. Essas mudanças produziram melhorias efetivas nos resultados do sistema educacional de Ontário, fazendo com que ele fosse internacionalmente reconhecido como um caso bem-sucedido de reforma educacional, como mostram o Relatório McKinsey (MOURSHED; CHIJOKE; BARBER, 2007) e publicações mais recentes, incluindo Tucker (2011).

A análise do caso canadense contribui para o debate sobre a política educacional brasileira, pois ambos são países territorialmente extensos, o que traz desafios relacionados à garantia da oferta de uma educação de qualidade em todo o território, incluindo áreas mais remotas. Além disso, ambos enfrentam desafios relacionados à diversidade, característica de suas populações, tanto culturais, quanto socioeconômicas. Eles também apresentam semelhanças relacionadas a suas estruturas institucionais, já que são países federativos. Apesar de serem diferentes em seus graus de centralização/descentralização, ambos tiveram uma trajetória mais descentralizada na política de Educação, em que os governos subnacionais têm significativos poderes na sua definição, financiamento e implementação.

As mudanças promovidas em Ontário foram resultado de uma atuação mais coordenadora do governo provincial. Adotaram-se mecanismos mais centralizados para a definição do currículo e das expectativas de aprendizagem. Houve o uso dos resultados e dados provenientes das avaliações externas, que permitiram um acompanhamento mais sistemático das escolas, a formulação de programas provinciais e o uso de recursos transferidos aos distritos escolares e escolas. Esses mecanismos foram usados para induzir as escolas a implementarem os programas definidos em âmbito provincial. Por outro lado, o Ministério atuou na construção de consensos, dialogando com diversos atores do sistema

educacional na formulação da política, aumentando a capacidade de gestão e a liderança nos diversos níveis do sistema e promovendo o trabalho colaborativo e o compartilhamento de experiências e práticas consideradas efetivas.

A combinação de diferentes estratégias foi central para a melhoria dos resultados educacionais da província. São elas: *Ontario Focused Intervention Partnership (Ofip)*, *School Effectiveness Framework*, *Leading Student Achievement (LSA)*, *Literacy and Numeracy Initiative* e *Student Success Strategy*. As duas últimas estratégias sinalizadas — *Literacy and Numeracy Initiative* e *Student Success Strategy* — estiveram focadas nas duas metas da província de aumento do desempenho dos alunos em Leitura e Escrita em Inglês e em Matemática e da taxa de conclusão do Ensino Médio. Este relatório buscou aprofundar a compreensão dessas estratégias, especialmente os programas focados no Ensino Médio, já que a aprovação e a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio pelo Conselho Nacional de Educação em 2018 colocaram esse tema no centro da política educacional no Brasil, constituindo-se como um dos principais desafios a serem enfrentados pelos estados brasileiros na próxima década. Este relatório mostra que a estratégia *Student Success Strategy* envolveu mudanças para diversificar a trajetória a partir da criação de quatro possibilidades: mercado de trabalho, programas de aprendiz, *colleges* e universidades.² Foram criados programas para os alunos planejarem e conhecerem as carreiras que pretendem seguir, terem experiências no Ensino Superior cursando disciplinas em *colleges* e em universidades, e no mercado de trabalho a partir de estágios e programas de aprendiz. Além disso, foi criado um programa para incentivar os jovens que evadiram ou que não estão frequentando as escolas a concluírem o Ensino Médio cursando disciplinas no Ensino Superior. Para compreender essas estratégias em maior profundidade, este estudo foi realizado por meio de sistematização e de análise da literatura sobre o tema e de documentos, como legislação e relatórios governamentais.

Este relatório está dividido em três seções, além desta Introdução. Na primeira seção é apresentado o contexto da Educação no Canadá, especialmente em Ontário, e também o contexto político das últimas duas décadas e das mudanças adotadas a partir de 2003 com o início do governo do Partido Liberal. Na segunda seção são discutidas as principais mudanças adotadas entre 2003 e 2018 na província de Ontário com foco na estratégia *Student Success Strategy*. Por fim, é apresentada uma breve sistematização da análise desse caso, incluindo os

² *Colleges* são instituições de Ensino Superior que ofertam cursos superiores de ciências aplicadas, técnicas e profissionalizantes.

resultados alcançados com essas políticas segundo as evidências apresentadas pela literatura consultada.

Contexto

O Canadá é um país composto por uma população estimada de 36 milhões de habitantes, sendo que quase 4 milhões têm outras línguas maternas que não são as oficiais (inglês e francês) (STATISTICS CANADA, 2018a). O Canadá é assim caracterizado pelas “velhas” diversidades relacionadas às populações indígenas e franco-fônica e pelas “novas” diversidades resultantes do número crescente de imigrantes que estabelecem residência no país todos os anos (BÉLAND; LECOURS, 2013). Em Ontário, cerca de 40% da população é composta por imigrantes e mais de 2 milhões de alunos não têm o inglês como língua materna (MEHTA; SCHWARTZ, 2011). É importante apontar que a redução das desigualdades das populações indígenas e dos grupos de imigrantes é uma das principais preocupações das políticas sociais no Canadá.

Entretanto, o Canadá apresenta bons resultados socioeconômicos e educacionais, apresentando um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,926, 12º país do ranking mundial (UNDP, 2018), e um Produto Interno Bruto (PIB) de 1,653 trilhão de dólares (WORLD BANK, 2019). A educação é pública e universal, ainda que exista uma pequena parcela da população que frequente escolas privadas. Em 2015/2016, 97% dos jovens de 15 anos estavam matriculados em escolas (STATISTICS CANADA, 2018b). Em relação aos resultados educacionais, além de estar entre os países com melhores resultados no Pisa 2015 (7ª posição no ranking), o país também está entre aqueles que apresentam menor diferença entre os resultados dos alunos com maior e menor *background* socioeconômico (MEHTA; SCHWARTZ, 2011; OECD, 2018).

O Canadá é um país federativo desde a sua criação, em 1867, composto por governo federal, dez províncias, três territórios e diversos governos locais. A Federação canadense tem uma trajetória marcada por um grande grau de descentralização nas políticas públicas, principalmente na política de Educação. Essa descentralização significa que as províncias têm muitos poderes no financiamento, na definição e na implementação das políticas, sendo as principais tomadoras de decisão, com quase nenhuma intervenção do governo federal. No caso da política de Saúde, há uma política nacional e um Ministério de Saúde ligado ao governo federal, enquanto na Educação não há nem uma política nacional, tampouco um

Ministério da Educação responsável por todo o país.³ Dessa forma, cada província tem sua própria política, incluindo currículo e sistema de avaliação, e seu Ministério da Educação (MARCHILDON, 2018; WALLNER, 2014). Ainda que o grau de descentralização seja alto no Canadá, os governos locais não têm responsabilidades nessa política (HORAK, 2012; SANCTON, 2010; SMITH, 2010).⁴

Essa grande autonomia na política educacional foi resultado das diversidades étnica, linguística e cultural entre as províncias, especialmente das diversidades existentes entre as províncias anglo-fônicas e a província franco-fônica, Quebec.⁵ Isso também foi resultado das características geográficas e da trajetória histórica do país, em que havia pouca integração e comunicação entre as províncias. Em função disso, todas as províncias, principalmente Quebec, foram contrárias a qualquer intervenção do governo federal na Educação ao longo do tempo (WALLNER, 2014).

Para aumentar a cooperação entre as províncias e produzir maior consistência entre as políticas, os ministros de Educação das províncias criaram o Council of Ministers of Education, Canada (Conselho dos Ministros da Educação do Canadá) em 1967. Esse Conselho tem como finalidades: discutir assuntos relacionados à política de Educação; implementar atividades, projetos e iniciativas em áreas de interesse mútuo; consultar e cooperar com as organizações nacionais de Educação e com o governo federal; e representar os interesses das províncias e territórios internacionalmente (CMEC, 2019).

A literatura destaca que as províncias estabeleceram relações horizontais de cooperação entre si por meio do Conselho e de outras arenas intergovernamentais, permitindo a difusão de políticas e o compartilhamento de informações entre elas. Isso resultou em políticas semelhantes, incluindo o conteúdo dos currículos, os processos de seleção de professores, características da carreira de professores, mecanismos de transferência de recursos para os distritos escolares e para as escolas, os programas de formação inicial e

³ Ainda que não haja uma política nacional, há um sistema de equalização que influencia indiretamente os resultados da política de Educação. Esse sistema foi adotado no final da década de 1950 e inclui três transferências: o Programa de Equalização (*Equalization Program*) e as transferências de Saúde (*Canada Health Transfer*, CHT) e Sociais (*Canada Social Transfer*, CST). Por meio delas, o governo federal transfere recursos para as províncias para diminuir as desigualdades de capacidades fiscais entre elas e para assegurar padrões mínimos nos serviços sociais e de saúde no que se refere ao seu acesso, cobertura e qualidade (BÉLAND *et al.*, 2017).

⁴ Destaca-se que os governos locais não são entes federados, como ocorre no Brasil, em que os municípios foram considerados entes federados pela Constituição Federal de 1988. Assim, eles são “criaturas” das províncias e, ainda que tenham ganhado mais autonomia em determinadas políticas nas últimas décadas, têm responsabilidades restritas na maioria das políticas, sendo mais atuantes nas políticas de infraestrutura e segurança e na prestação de serviços locais (HORAK, 2012; SANCTON, 2010; SMITH, 2010).

⁵ No caso de Newfoundland e Labrador e das regiões de fronteira entre as províncias e Quebec, há comunidades que falam o francês como primeira língua.

continuada e a organização do sistema escolar (MEHTA; SCHWARTZ, 2011; WALLNER, 2014).

As províncias, por meio dos seus Ministérios de Educação, são responsáveis por questões legais, administrativas e fiscais relacionadas ao Ensino Fundamental (*elementary education*), Médio (*secondary education*) e técnico (*pos-secondary elementary education*).⁶ A Educação é financiada por recursos provinciais, exceto em duas províncias, nas quais é financiada por recursos provinciais e locais (coletados por meio do *property tax*, similar ao Imposto Predial e Territorial Urbano, IPTU), que, na maioria das províncias, financiam as escolas públicas e católicas, ambas gratuitas (SEGATTO, 2016; WALLNER, 2014). Destaca-se que, no caso das escolas situadas dentro das reservas indígenas, o governo federal transfere recursos para as associações indígenas que são responsáveis pelas escolas.

O Ministério transfere recursos aos distritos escolares, que implementam a política nas escolas no seu território, realizando seu acompanhamento e supervisão. O Ministério é responsável pelo desenvolvimento do currículo, o que é realizado a partir de uma consulta a professores e especialistas das áreas específicas do conhecimento, pelos sistemas de avaliação e por programas específicos (SEGATTO, 2016; WALLNER, 2014).

Os distritos escolares são órgãos regionais que atuam no gerenciamento do seu orçamento, na transferência de recursos às escolas, no desenvolvimento e na implementação de planos de ação e de programas provinciais e próprios, no acompanhamento da implementação do currículo nas escolas e seu acompanhamento pedagógico e na contratação e demissão de professores e de diretores. Sua estrutura organizacional inclui um conselho, cujos membros são eleitos pela comunidade que vive naquele território. Eles determinam as direções estratégicas e as prioridades daquele distrito, aprovam e fiscalizam o orçamento e contratam o Diretor de Educação, que é o cargo mais alto do distrito (SEGATTO, 2016; WALLNER, 2014).

As escolas devem implementar o currículo e os programas do seu distrito escolar e da província, mas possuem autonomia para escolher as abordagens de ensino e selecionar os recursos apropriados para isso, considerando as necessidades e as habilidades dos alunos. No

⁶ A Educação Infantil é ofertada por organizações privadas e comunitárias ou mesmo por indivíduos, sendo regulamentada e fiscalizada pelas províncias. Ou seja, não há uma oferta de educação pública e gratuita nessa etapa de ensino. Há, no entanto, dedução do imposto de renda para as famílias que têm filhos e benefícios sociais para as famílias com rendas mais baixas. A partir dos 5 anos de idade, as crianças são obrigadas a frequentar as escolas, momento em que iniciam o *kindergarten*, equivalente à pré-escola. Em seguida, elas iniciam o Ensino Fundamental, que tem duração de oito anos, e depois o Ensino Médio, com duração de quatro anos. Em Quebec, o Ensino Fundamental é composto por seis anos, o Ensino Médio por cinco e há um ano intermediário de programas pré-universitários e técnicos antes de os jovens ingressarem no Ensino Superior (WALLNER, 2014).

caso de Ontário, o Ministério da Educação exige que as escolas elaborem planos de ação segundo dois modelos: um com um nível de detalhamento menor para as escolas com melhores resultados, e outro com um nível de detalhamento maior para aquelas com piores resultados. Para implementar os programas e as estratégias de ação necessários para o alcance dos objetivos contidos nos planos, os distritos escolares transferem recursos às escolas segundo o número de alunos matriculados e outros fatores que variam entre os distritos. No Distrito Escolar de Toronto, diversas variáveis são consideradas no cálculo das transferências, dentre elas a renda média, a porcentagem de famílias com renda abaixo da renda mínima, a porcentagem de famílias que recebem benefícios sociais, o número de adultos com baixo grau de escolaridade, o número de adultos com Ensino Superior concluído e o número de famílias monoparentais (SEGATTO, 2016).

Em Ontário, o sistema educacional também envolve o Ontario College of Teachers (Colégio de Professores de Ontário), órgão de representação da profissão docente, responsável pela certificação dos professores, estabelecimento dos critérios e realização dos processos de acreditação e de avaliação dos cursos de formação inicial e continuada, determinação dos referenciais de atuação docente e dos padrões de conduta para os professores; o Education Quality and Accountability Office (Escritório de Qualidade da Educação e *Accountability*), ligado ao Ministério da Educação, responsável pelo desenvolvimento e pela administração das avaliações externas; a Ontario Teachers' Federation (Federação de Professores de Ontário), o Catholic Principals' Council - Ontario (Conselho de Diretores de Escolas Católicas de Ontário) e o Ontario Principals' Council (Conselho de Diretores de Ontário), organizações de representação de professores e diretores responsáveis pelos programas de formação para diretores de escolas e para professores; e as universidades, que são responsáveis pela formação inicial de professores e de diretores de escolas e também ofertam programas de formação continuada para eles (SEGATTO, 2016).

Em 2003, o governo do Partido Liberal ganhou maioria na Assembleia Legislativa na província de Ontário. Essa mudança no governo teve grandes implicações na política educacional, já que o contexto anterior tinha sido marcado por atritos entre o governo e as organizações de representação de professores e de diretores. O governo anterior não era popular entre os professores e outros trabalhadores do setor da Educação em função de cortes de fundos, da redução dos programas de desenvolvimento profissional, das críticas públicas aos professores, que atribuíam a eles os resultados educacionais insatisfatórios, e do aumento do apoio às escolas privadas (FULLAN, 2011; GALLAGHER, 2014; MEHTA; SCHWARTZ, 2011). Segundo Mehta e Schwartz (2011), como resultado disso, 55 mil alunos

deixaram o sistema público e mais de 15% dos pais dos alunos matriculados nas escolas públicas também estavam considerando deixar o sistema público.

Mehta e Schwartz (2011) mostram que o primeiro ministro da Educação de Ontário (2003-2006), Gerard Kennedy, apontou que um novo consenso político entre os diversos profissionais do sistema educacional era necessário. Como resposta a isso, o novo governo deu centralidade à Educação, convidando especialistas na área para trabalharem como consultores do Ministério e fazendo articulações com diversos atores ligados a essa política ao longo do seu mandato. Além disso, dialogou com organizações de representação dos professores, dos diretores e dos superintendentes para discutir os desafios existentes no sistema e as mudanças necessárias, e iniciou um processo de construção conjunta da política a partir da colaboração, da consulta e da construção de consensos. Isso foi possível a partir da criação de um conselho (Ontario Education Partnership Table) com representantes dos distritos, das escolas, incluindo professores, diretores e alunos, e outros profissionais da Educação, e de grupos de trabalho menores para discutir assuntos específicos (FULLAN, 2011; GALLAGHER, 2014; MEHTA; SCHWARTZ, 2011).

Partindo da construção de consensos, o Ministério da Educação definiu como objetivos: aumentar os resultados dos alunos, reduzir desigualdades entre eles e aumentar a confiabilidade da população em relação ao sistema público de Educação de Ontário com base em quatro prioridades:

- 1) Alcançar excelência.
- 2) Assegurar equidade.
- 3) Melhorar a confiança pública.
- 4) Promover bem-estar.

Para isso, definiu duas metas:

- 1) Aumentar de 55% para 75% o número de alunos com o nível de proficiência 3 no Ensino Fundamental.
- 2) Aumentar de 68% para 85% o número de alunos que concluem o Ensino Médio (GALLAGHER, 2014; MEHTA; SCHWARTZ, 2011; SEGATTO, 2016).

É importante apontar que o número limitado de metas e os altos padrões e expectativas fizeram parte da estratégia da província no seu planejamento ao longo dos últimos anos. Isso fez com que todos os profissionais os compreendessem, buscassem o seu alcance e produzissem um esforço comum e coerente para tanto. Essa estratégia também foi empregada nos planos dos distritos escolares e das escolas, em que devem ser definidos poucos objetivos

para orientar as suas ações em cada ano letivo (MEHTA; SCHWARTZ, 2011; SEGATTO, 2016).

Com base nisso, este estudo busca compreender em maior profundidade as diversas mudanças promovidas em Ontário no período de 2003 a 2018, incluindo *Ontario Focused Intervention Partnership (Ofip)*, *School Effectiveness Framework*, *Leading Student Achievement (LSA)*, *Literacy and Numeracy Initiative* e, especialmente, *Student Success Strategy*, a estratégia focada nos alunos do Ensino Médio.

Desenho da política e estratégias de implementação

Havia uma percepção de que as reformas propostas pelos governos anteriores tinham falhado, porque estavam focadas em mudanças que não dialogavam com a prática e não buscavam promover melhorias nos aspectos mais centrais dos processos de ensino e aprendizagem. Além disso, elas foram implementadas a partir de um modelo mais *top-down*, ou seja, de cima para baixo, e estavam baseadas em uma ideia de que os professores se engajariam na implementação das mudanças e saberiam como promovê-las, ainda que não estivessem envolvidos nas definições das políticas (MEHTA; SCHWARTZ, 2011).

A partir desse diagnóstico, o governo buscou criar estratégias que estivessem focadas na melhoria da capacidade de ensino com base em mecanismos mais centralizados de apoio à docência. Foi estabelecida uma estratégia única e integrada baseada em um conjunto de expectativas de aprendizagem dos alunos construídas coletivamente com os profissionais da Educação e da oferta de assistência e de apoio aos distritos escolares e às escolas, incluindo a transferência de recursos para a implementação de determinadas ações e programas provinciais. Também se fortaleceram os mecanismos de acompanhamento do ensino e aprendizagem e o controle dos resultados para monitorar o alcance dos objetivos determinados pela província, pelos distritos escolares e pelas escolas. Ao mesmo tempo, possibilitou-se que os diretores de escola e os professores colocassem em prática novas ideias, construíssem soluções a partir do trabalho colaborativo entre colegas e compartilhassem entre si experiências e práticas consideradas efetivas. Às escolas com piores desempenhos foram oferecidos apoios suplementares, como programas específicos e modelos de planejamento mais estruturados (GALLAGHER, 2014; MEHTA; SCHWARTZ, 2011; SEGATTO, 2016; UNGERLEIDER, 2008).

Segundo uma liderança do sistema educacional, buscou-se promover inovações e melhorias desenvolvidas pelas escolas, construindo assim as soluções necessárias a partir das ideias e das práticas já existentes. Ou seja, os distritos e as escolas desenvolveram seus

próprios planos e estratégias e foram promovidos mecanismos de compartilhamento de práticas e de troca de ideias. De acordo com um dos líderes nas escolas, “nós não microgerenciamos as escolas ou os distritos nesse processo. Nós os empoderamos” (MOURSHED, CHIJOKE; BARBER, 2007, p. 50, tradução nossa).

Para isso, algumas estratégias estiveram relacionadas ao fortalecimento das lideranças em todos os níveis do sistema, particularmente professores, diretores e supervisores dos distritos escolares, por meio de oferta de capacitação relacionada à supervisão e à coordenação pedagógica, incentivo ao trabalho colaborativo entre professores, uso mais intensivo e sistemático de dados e evidências empíricas, compartilhamento de práticas eficazes e intervenção não punitiva em escolas com piores resultados por meio da adoção de programas do Ministério da Educação e dos distritos escolares (GALLAGHER, 2014; MEHTA; SCHWARTZ, 2011; SEGATTO, 2016; UNGERLEIDER, 2008).

Dentre os programas do Ministério da Educação disponíveis para implementação nas escolas, destacam-se os seguintes: *Ontario Focused Intervention Partnership (Ofip)*, *School Effectiveness Framework*, *Leading Student Achievement (LSA)*, *Literacy and Numeracy Initiative* e *Student Success Strategy*. O *Ofip* foi criado em 2006-2007 para assegurar equidade nos resultados dos alunos a partir do apoio às escolas com piores desempenhos por meio de intervenções e de práticas eficazes, baseadas em evidências e pesquisas, da construção de responsabilidade coletiva em relação aos resultados educacionais e do incentivo ao trabalho colaborativo com os distritos e as escolas. Para isso, as escolas devem elaborar seus planos de melhoria de maneira a desenvolverem estratégias de ação que respondam de maneira efetiva às necessidades dos seus alunos. Esse plano é desenvolvido com o apoio dos distritos escolares (ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION, 2016). Essa estratégia foi criada para escolas com desempenho médio e ruim, mas atualmente incorpora a maioria das escolas de Ensino Fundamental em Ontário (CAMPBELL, 2014).

O *School Effectiveness Framework* visa a melhoria da eficácia das escolas. Esse modelo é composto pelas seguintes dimensões: 1) avaliação para a aprendizagem; 2) liderança da escola e da sala de aula; 3) engajamento dos alunos; 4) currículo, ensino e aprendizagem; 5) planejamento; 6) relacionamento com a comunidade. Em cada uma dessas dimensões, há várias diretrizes sobre como as escolas podem promovê-las, como “a avaliação deve estar conectada ao currículo, o que deve ser desenvolvido de maneira colaborativa pelos educadores e usado para informar os próximos passos no aprendizado e na coordenação pedagógica” (ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION, 2013, p. 6, tradução nossa). A ideia é que esse modelo ajude as escolas a identificarem suas forças e as áreas que necessitam de

melhorias. O programa facilita a troca de informação entre elas, aumentando a coerência no sistema; promove investigação sobre a aprendizagem dos alunos, seus resultados e seu bem-estar; procura fazer com que todos compreendam os objetivos; dá suporte aos educadores na elaboração dos seus planejamentos, na adoção de práticas de ensino eficazes, no monitoramento da aprendizagem (ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION, 2013).

O LSA é um programa desenvolvido por uma parceria entre representantes das escolas, dos distritos escolares, das organizações de representação dos diretores e do Ministério da Educação. Seu objetivo é o desenvolvimento profissional dos diretores das escolas no que se refere a seu papel na coordenação pedagógica, e está focado no processo de ensino e aprendizagem. A ideia é incentivar a liderança dos diretores na coordenação pedagógica a partir de um processo de aprendizado colaborativo com compartilhamento de experiências entre professores e diretores e resolução de problemas relacionados aos fatores intraescolares que influenciam a aprendizagem dos alunos. Nesse programa, estimula-se também o compartilhamento de experiências entre escolas e distritos escolares (SHARRATT; PLANCH, 2016).

Para compreender os últimos dois programas, é importante apontar que há um currículo provincial baseado em padrões determinados pela província para Leitura e Escrita em Inglês e Matemática. O currículo determina não só os conhecimentos que os alunos devem adquirir, mas também as competências que devem ser desenvolvidas, como pensamento criativo, investigação e resolução de problemas (SEGATTO, 2016).

O *Literacy and Numeracy Strategy* é mais orientado para mudanças no Ensino Fundamental. Esse programa busca a melhoria dos resultados em Leitura e Escrita em Inglês e Matemática, com o objetivo de aumentar a porcentagem dos alunos com o nível de proficiência 3 no Ensino Fundamental. Para sua implementação, houve a criação de uma Secretaria ligada ao Ministério que tinha um alto grau de autonomia, com responsáveis por construir capacidade e expertise nesse assunto, como professores, diretores e especialistas. A ideia foi incluir profissionais que estavam trabalhando no campo — distritos escolares e escolas. Para isso, o Ministério também criou grupos em todos os distritos e escolas responsáveis pela liderança e coordenação da implementação do programa localmente (CAMPBELL, 2014; MEHTA; SCHWARTZ, 2011).

Esse programa deu oportunidades a professores e diretores de escolas de aprenderem e desenvolveram suas próprias estratégias por meio da prática, especialmente de métodos de ensino e de avaliação com capacidade de melhorar o desempenho dos alunos e o seu engajamento no processo de aprendizagem. A equipe do programa identificou boas práticas,

produziu um modelo e deu suporte para sua implementação. Além disso, houve a realização de formação continuada em Leitura e Escrita em Inglês para os professores e, mais recentemente, em Matemática (CAMPBELL, 2014; MEHTA; SCHWARTZ, 2011).

Segundo Campbell (2014), cerca de 90% das escolas de Ensino Fundamental reportaram que implementaram estratégias desse programa. Elas incluíram planejamento pedagógico conjunto, desenvolvimento de atividades baseadas nas expectativas do currículo, aprendizagem colaborativa a partir da **investigação**, desenho e implementação de plano de ação, decisões baseadas em evidências, incluindo a análise dos resultados e do desenvolvimento dos alunos para subsidiar as decisões sobre estratégias de ensino, e busca por promover mais engajamento dos alunos.

O Student Success Strategy foi criado em 2003, com a instituição de um órgão para sua coordenação no Ministério de Educação e, conforme já foi informado, tem foco no Ensino Médio. Em 2005, essa estratégia foi implementada com um investimento de 800 milhões de dólares, sendo 89 milhões para a contratação de 1.300 novos professores de Ensino Médio para apoiarem os alunos que estavam em risco de abandono. Essa política é composta por diversos programas que buscam aumentar o número de alunos que concluem o Ensino Médio, sendo que inicialmente a meta era aumentar de 68% para 85% o número de alunos que concluem essa etapa de ensino. Esse era um objetivo importante para o Ministério da Educação, já que alunos que abandonam o Ensino Médio têm uma renda menor e dependem mais de benefícios sociais. Observa-se que o número daqueles que abandonam e têm um nível razoável de qualidade de vida é menor em comparação àqueles que concluem o Ensino Médio (ANDERSON; JAAFAR, 2006; ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION, 2012).

Os programas foram desenvolvidos com base em objetivos que estavam relacionados ao alcance dessa meta, incluindo uma efetiva transição entre o Ensino Fundamental e o Médio, aumento da taxa de conclusão do Ensino Médio, diminuição do abandono escolar, aumento de resultados positivos dos alunos, desenvolvimento dos potenciais e interesses dos alunos e oportunidades inovadoras de aprendizagem (GALLAGHER, 2014; UNGERLEIDER, 2008).

Para isso, o Ministério da Educação fez mudanças na política e na legislação, e transferiu recursos para os distritos escolares contratarem um líder do programa, responsável pela coordenação das ações e dos recursos para eles alcançarem os resultados esperados e compartilharem as estratégias implementadas. Como apontado, todas as escolas tiveram professores líderes contratados com recursos provinciais para criar um grupo responsável pelo programa, para acompanhar a trajetória escolar dos alunos que abandonaram o Ensino Médio,

identificar as causas do abandono e sugerir intervenções. Além disso, o Ministério ofertou treinamentos, oportunidades de desenvolvimento profissional e suporte aos distritos e às escolas (GALLAGHER, 2014; MEHTA; SCHWARTZ, 2011; UNGERLEIDER, 2008).

O Ministério criou ainda diversos programas focados nos alunos em risco de abandonarem o Ensino Médio. Para compreender esses programas, é necessário discutir a organização do Ensino Médio no Canadá. O Ensino Médio é caracterizado por uma significativa flexibilidade na possibilidade de escolha que os alunos têm no que se refere a sua trajetória e às disciplinas que podem cursar. Durante o Ensino Médio, os alunos devem concluir 18 créditos em cursos obrigatórios e 12 créditos em cursos optativos, totalizando 30 créditos. Os alunos podem escolher as disciplinas obrigatórias dentro de determinados grupos de disciplinas (Figura 1). Disciplinas obrigatórias e optativas devem estar relacionadas aos seus interesses e à trajetória profissional que querem seguir após a conclusão do Ensino Médio. No caso dos créditos obrigatórios, os alunos podem escolher entre diferentes disciplinas de Matemática, ou seja, se querem cursar uma disciplina mais básica ou mais avançada. Ainda que sejam disciplinas similares, apresentam diferenças no conteúdo e nas expectativas.⁷

A possibilidade de escolha das disciplinas depende da oferta efetivada pelas escolas. A oferta pode ser influenciada pela “vocação” da escola. Isso significa que algumas escolas oferecem um número maior de disciplinas em Artes ou Ciências, por exemplo, caso essa seja sua “vocação”. A oferta também é influenciada pela formação dos professores que dão aulas nas escolas. Apesar disso, as escolas só podem oferecer disciplinas que estejam previstas no currículo provincial. Novas disciplinas podem ser criadas pelas escolas, mas precisam estar de acordo com as 800 disciplinas aprovadas que compõem o currículo de Ontário (SEGATTO, 2017).

Figura 1 – Grupos de disciplinas obrigatórias do currículo do Ensino Médio de Ontário

Todos os estudantes devem cursar:

4 Inglês

3 Matemática

2 Ciências

1 Francês como segunda língua

1 História Canadense

⁷ Cada crédito refere-se a 110 horas e a maioria das disciplinas refere-se a um crédito, mas há algumas disciplinas que se referem a 0,5 crédito. Além desses créditos, para concluírem o Ensino Médio, devem cumprir 40 horas de atividades comunitárias. Após a conclusão de todos os créditos, os alunos devem alcançar um nível de proficiência determinado pela província em uma avaliação externa para que sejam considerados graduados (SEGATTO, 2017).

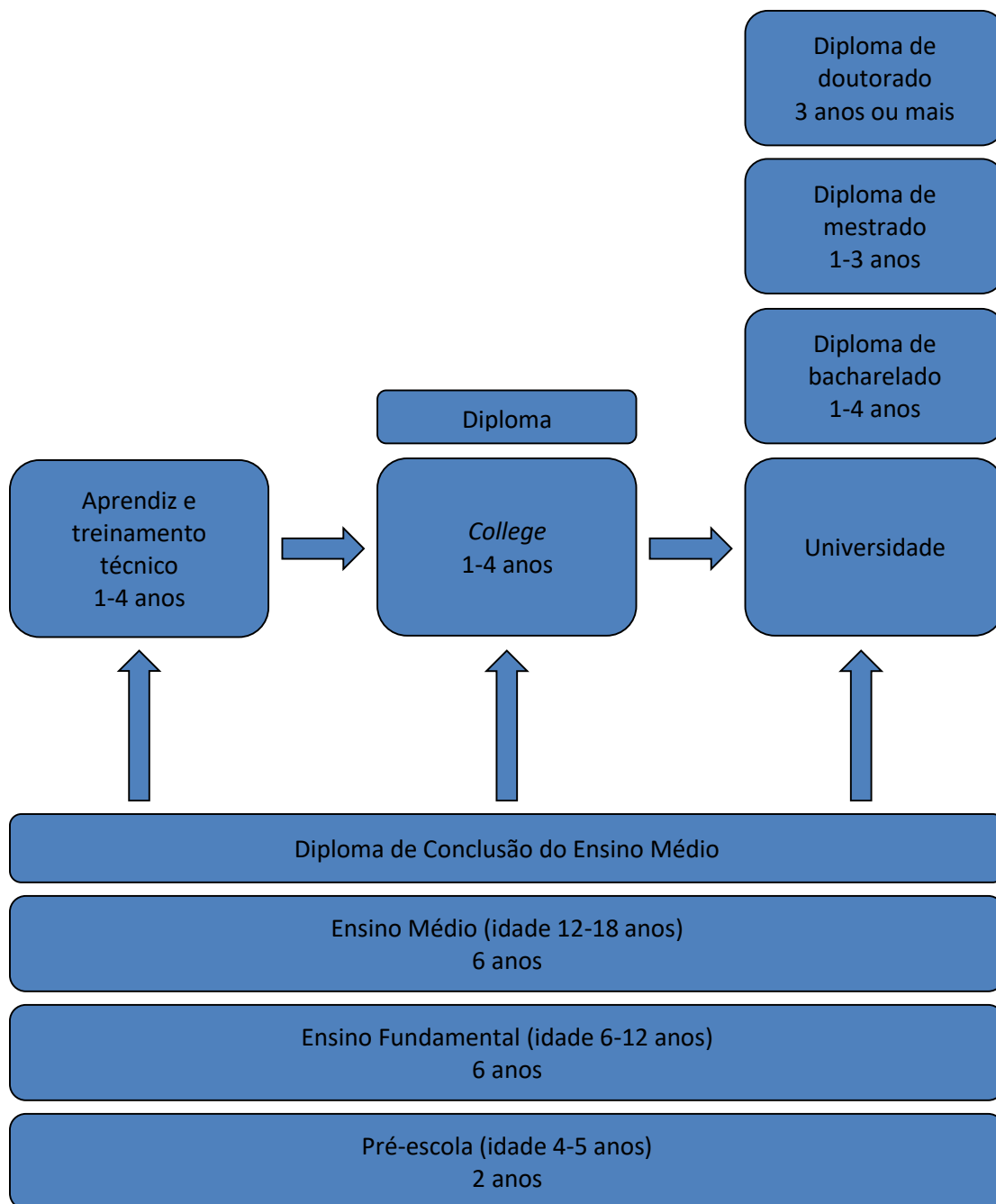
1 Geografia Canadense 1 Artes 1 Saúde e Educação Física 0,5 Cívica 0,5 Estudos de Carreira		
E escolher uma destas: Adicional Inglês Língua além de Inglês e Francês Ciências Sociais/Humanidades Adicional Estudos Canadenses ou Mundiais Estudos Indígenas Planejamento de Carreira Cooperativa	E escolher uma destas: Estudos de Administração Adicional Saúde e Educação Física Adicional Artes Francês como Segunda Língua Educação Cooperativa	E escolher uma destas: Adicional Ciências Educação Tecnológica Francês como Segunda Língua Estudos Computacionais Educação Cooperativa
E 12 créditos opcionais		
Aprovação no Teste de Leitura e Escrita		
E completar 40 horas de envolvimento comunitário		

Fonte: Elaborada pela autora com base em Settlement Workers in Schools (2012).

Uma das mudanças promovidas após 2003 refere-se à diversificação das trajetórias dos alunos, ou seja, as escolas passaram a ofertar diferentes trajetórias — quatro, três ou duas dessas trajetórias. São elas: 1) os alunos que vão direto para o mercado de trabalho, 2) os que vão para cursos de ofícios e programas de aprendiz, 3) os que vão para os *colleges* e 4) os que vão para as universidades (Figura 2).

Os alunos escolhem a trajetória que irão seguir no segundo ano do Ensino Médio para orientarem a escolha das disciplinas. Eles podem mudar de trajetória até o final da conclusão do curso, mas isso pode incorrer em mais tempo para concluírem o Ensino Médio. Em função disso, o Ministério da Educação está considerando a eliminação de diferenças em algumas disciplinas básicas para todos os alunos, como Matemática, já que há, em algumas escolas, a oferta de disciplinas de Matemática com diferentes níveis de aprofundamento, como supracitado (SEGATTO, 2016).

Figura 2 – Organização do sistema educacional em Ontário



Fonte: Elaborada pela autora com base em Mehta e Schwartz (2011).

Essa mudança ocorreu porque os alunos que não queriam ir para os *colleges* ou universidades não encontravam nenhuma alternativa, ficavam desmotivados e abandonavam o Ensino Médio. As mudanças buscaram implementar uma abordagem de ensino mais individualizada, em que os professores devem considerar as diferentes habilidades e interesses dos alunos no ensino e buscar desenvolver suas habilidades segundo esses interesses. Além dessa mudança, houve a criação de diversos programas para aumentar as possibilidades dos alunos que não queriam ingressar no Ensino Superior, mas também para aumentar o sucesso

daqueles que decidissem cursar essa etapa de ensino, já que as taxas de evasão em universidades e em *colleges* também eram altas (SEGATTO, 2016).

O primeiro programa a ser revisto foi o *Credit Rescue*, no qual os alunos que estavam em risco de não se graduarem foram acompanhados e intervenções foram adotadas para dar assistência a eles, buscando evitar a não conclusão do Ensino Médio. Ao mesmo tempo, o Ministério expandiu o financiamento para as escolas a fim de implementar outro programa criado, o *Credit Recovery*, que permitiu a alunos que tinham sido reprovados com uma nota de 40% a 49% terem a oportunidade de repetir o curso somente estudando o material do curso. Em 2005, também foi criado o *Lighthouse Pilot Projects*, que financiava os distritos na criação de estratégias para engajar e dar suporte aos alunos em risco de não concluírem o Ensino Médio (UNGERLEIDER, 2008). Em seguida, outros programas foram criados:

- *Experience Ontario*

É um programa piloto, implementado em um número limitado de escolas, focado na exploração junto aos alunos das diferentes carreiras do Ensino Superior e técnico. É voltado aos alunos que queiram ingressar no Ensino Superior ou técnico, mas não têm certeza sobre qual caminho seguir. Os alunos que participam desse programa têm experiências como mentoria sobre carreiras, participação em eventos sobre planejamento de carreira, informação sobre Ensino Superior e técnico e programas de aprendiz, participação em oportunidades de um a três dias de exploração de carreiras com entrevistas e acompanhamento de um profissional, isenção da taxa de inscrição e bolsas para o primeiro ano dos cursos.

- *Specialist High Skills Majors*

É um programa para alunos que tenham escolhido qualquer uma das quatro trajetórias e queiram identificar, explorar e refinar os objetivos para tomarem decisões sobre as suas futuras carreiras. Nesse programa, os alunos completam disciplinas na área em que escolheram, obtêm certificação para trabalhar na indústria, como primeiros socorros, e desenvolvem habilidades na área de trabalho em que têm interesse por meio de estágios.

- *Ontario Youth Apprenticeship Program*

Esse programa permite que os alunos iniciem seu treinamento para seguir carreiras em determinadas profissões especializadas, por exemplo, na construção e indústria. Os créditos das horas de treinamento podem substituir os créditos de disciplinas nas escolas.

- *Ontario Skill Passport*

Oferece ferramentas e recursos aos alunos para que eles mapeiem suas habilidades em classe e em outras experiências de aprendizagem, como voluntariado e atividades extracurriculares. Esse mapeamento os auxilia a desenvolver seus *Individual Pathways Plans* (Planos de Trajetórias Individuais).

- *Think Literacy*

É um programa para professores em que há a oferta de materiais, planos de aulas e vídeos focados em Leitura e Escrita para os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

- *Leading Math Success*

É um programa para professores em que há a oferta de materiais, planos de aulas e vídeos focados em Matemática para os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

- *Dual Credits*

Os alunos podem cursar disciplinas em programas de treinamento de aprendiz e em cursos em *colleges* para concluir o Ensino Médio. Ou seja, esses créditos serão válidos tanto para a conclusão do Ensino Médio como para o início do Ensino Superior. Em alguns casos, se o aluno participou de determinados programas e cursou disciplinas ofertadas por *colleges*, o diploma será duplo, ou seja, de conclusão do Ensino Médio e de profissionalização na área escolhida.

- *E-learning*

Os alunos podem cursar determinadas disciplinas a distância.

- *Expansion of Cooperative Education and other forms of experimental learning*

Esse programa consiste em suporte às escolas para que elas construam parcerias e se relacionem com organizações que ofertam estágios para ampliar oportunidades a seus alunos. Essa é uma responsabilidade das escolas, ou seja, a oferta das oportunidades de estágios e experiências profissionais depende da sua articulação (ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION, 2012).

Há também um programa de transição entre o Ensino Fundamental e Médio, em que os professores do Ensino Fundamental registram a trajetória escolar dos alunos, as disciplinas cursadas, seus interesses e habilidades e repassam aos professores do Ensino Médio. Em cada escola, há um *student success team*, composto pelo diretor, pelo professor responsável pelo programa, pelo profissional responsável pelo aconselhamento, pelo professor de educação

especial e por outros educadores, responsável por dar atenção especial aos alunos que precisam. Por fim, há um programa de “reengajamento”, em que os distritos entram em contato com os alunos que abandonaram o Ensino Médio ou não estão frequentando a escola para “reengajá-los” (ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION, 2012).

Esses programas estavam orientados, no início, para os alunos que estavam em risco de não se graduarem e, depois, passaram a incorporar todos os alunos. Todos eles oferecem oportunidades aos alunos de confirmarem se efetivamente seus interesses estão de acordo com as carreiras, as funções e o ambiente de trabalho que, por variadas alternativas, têm possibilidade de experimentar. Assim, podem decidir se desejam continuar determinada trajetória ou escolher uma nova. Essas experiências também são mencionadas na literatura como importantes para que os alunos desenvolvam diferentes habilidades, como elaboração de currículos e participação em entrevistas, relevantes para a sua trajetória profissional futura e para compreenderem a aplicabilidade do conteúdo do Ensino Médio no mundo do trabalho (SEGATTO, 2017; UNGERLEIDER, 2008).

O Ministério também promoveu oportunidades de desenvolvimento profissional e incentivou a oferta de disciplinas que mobilizassem diferentes metodologias e estratégias de ensino por meio do uso de atividades mais práticas e de estratégias baseadas em projetos para o ensino de determinado conteúdo. A ideia, com isso, é desenvolver habilidades importantes para as diferentes trajetórias oferecidas e engajar os alunos que tenham interesses diferentes da trajetória acadêmica tradicional (SEGATTO, 2017; UNGERLEIDER, 2008).

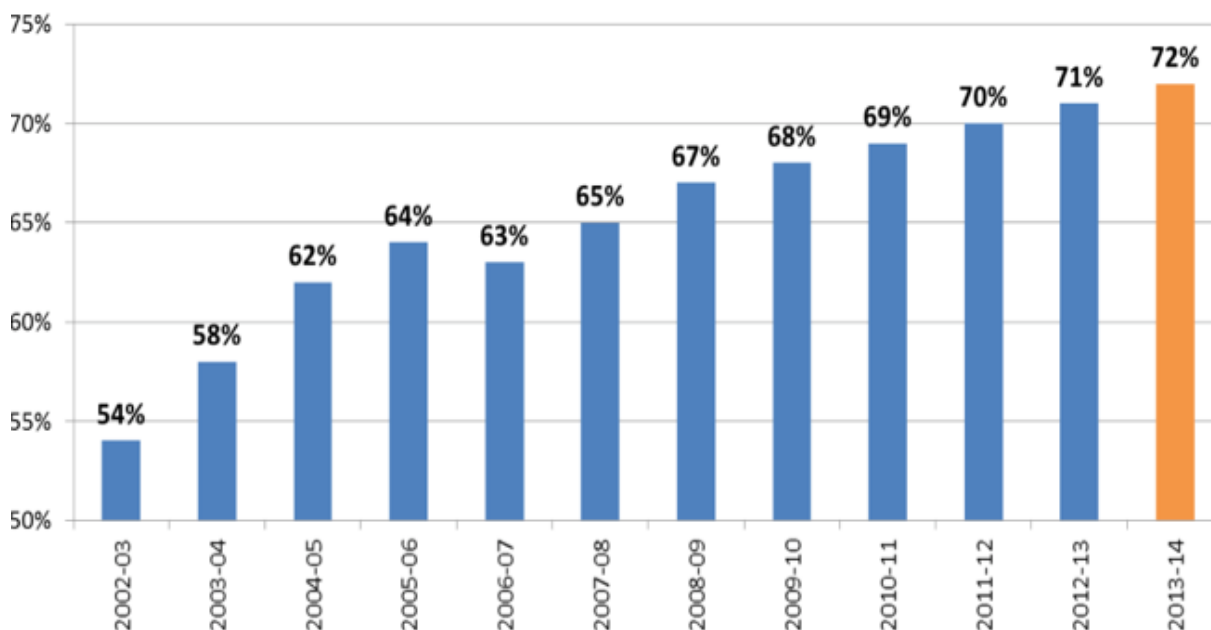
Embora haja esse amplo conjunto de possibilidades no que se refere às trajetórias, a implementação de algumas iniciativas enfrenta desafios. No que concerne ao novo currículo, observam-se dificuldades no oferecimento de uma gama de disciplinas que efetivamente signifiquem a oferta de três ou quatro trajetórias. Outro desafio refere-se à mudança na trajetória escolhida pelo aluno sem que se desmotive em função das novas disciplinas que terá de cursar. Em função disso, as escolas têm discutido ofertar somente uma disciplina no caso de Matemática e Inglês, por exemplo. Um último desafio refere-se ao processo de ensino e de aprendizagem em disciplinas optativas que incluem alunos de diferentes anos, já que podem incluir alunos de até três anos diferentes. Nesse caso, os professores têm de considerar que os alunos têm diferentes níveis de proficiência em suas aulas e devem avaliar alunos segundo diferentes níveis de expectativa (SEGATTO, 2017). Ungerleider (2008) aponta outros desafios relacionados ao engajamento dos profissionais das escolas e dos alunos, às necessidades específicas dos alunos e aos métodos de ensino adequados para áreas específicas de prática.

Resultados alcançados

As mudanças promovidas a partir de 2003 foram centrais para o alcance das metas relacionadas à melhoria dos resultados dos alunos em Leitura e Escrita em Inglês e Francês e Matemática dos alunos de Ensino Fundamental (Figura 3) e ao aumento da taxa de conclusão do Ensino Médio (Figura 5). A literatura aponta que o alcance dessas metas foi resultado de um conjunto de estratégias adotadas pelo Ministério da Educação, e não de uma ação isolada (MEHTA; SCHWARTZ, 2011).

Além de um aumento na proficiência dos alunos do Ensino Fundamental em Leitura e Escrita em Inglês e Francês e em Matemática, o que pode ser observado na Figura 3, houve uma redução na diferença da proficiência dos alunos com melhores e piores desempenhos. Houve ainda uma diminuição entre o desempenho das escolas de Ensino Fundamental com piores resultados e o das escolas de Ensino Fundamental com melhores resultados.⁸ Segundo Campbell (2014), a porcentagem das escolas de Ensino Fundamental com piores resultados diminuiu de 13% para 6%.

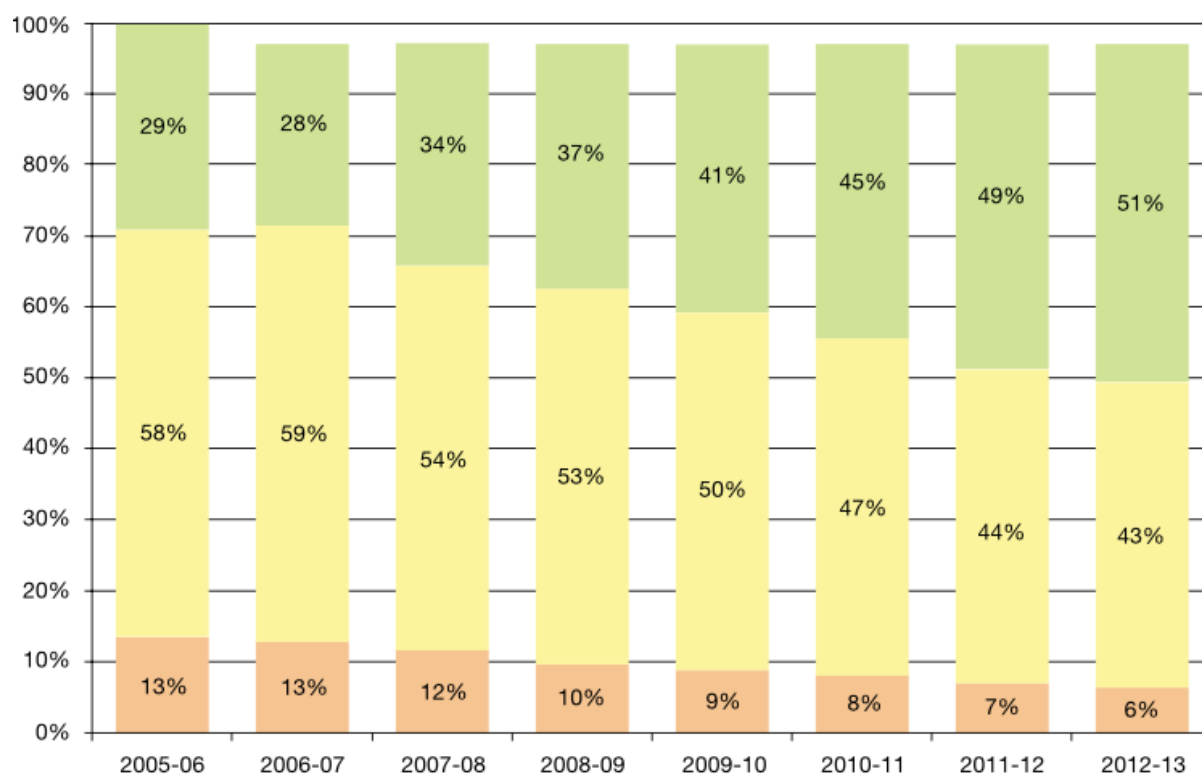
Figura 3 – Aumento da proficiência dos alunos do Ensino Fundamental entre 2003 e 2014



Fonte: Gallagher (2015).

⁸ No caso das escolas com piores resultados, menos de 50% dos alunos alcançaram o padrão definido pela província em mais de metade das avaliações, enquanto no caso das escolas com melhores resultados, 75% ou mais dos alunos alcançaram esse padrão em metade das avaliações (CAMPBELL, 2014, p. 94).

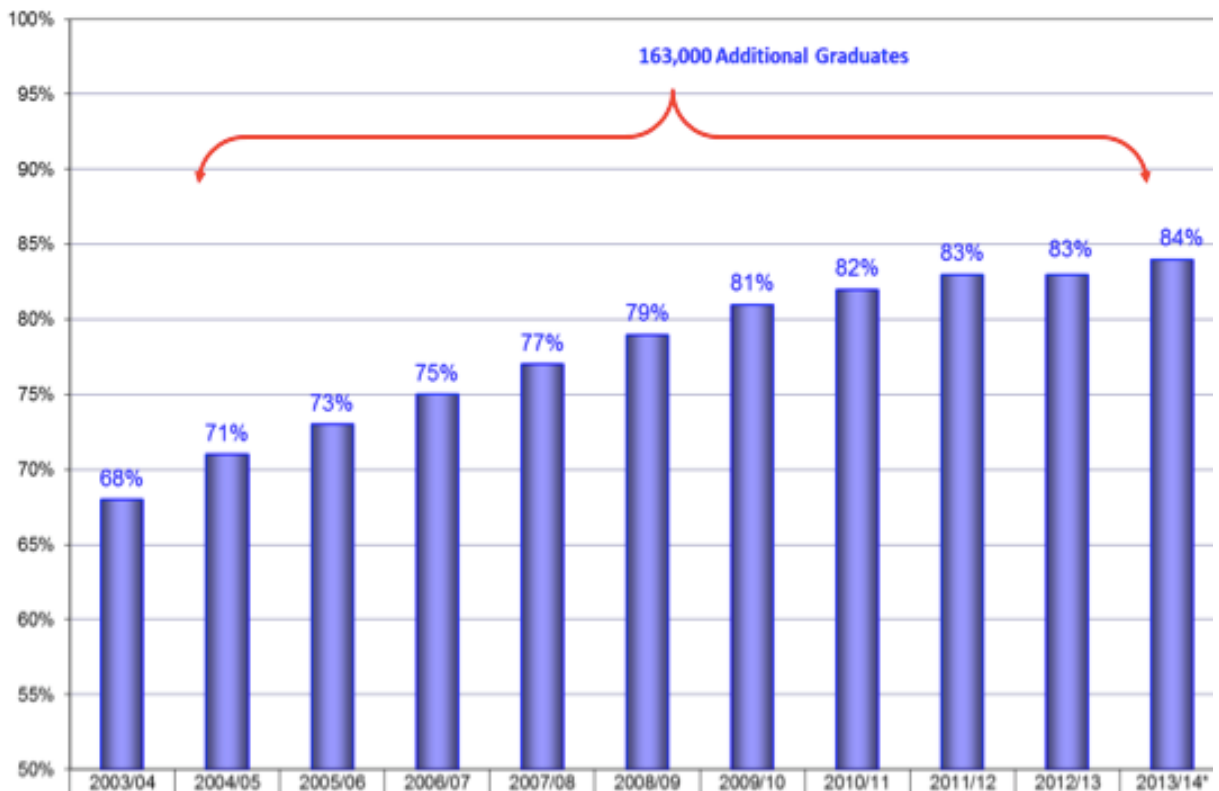
Figura 4 – Distribuição das escolas de Ensino Fundamental segundo seu desempenho entre 2005 e 2013



*Verde refere-se às escolas com melhores resultados, amarelo às escolas com resultados médios e laranja às escolas com piores resultados.

Fonte: Campbell (2014, p. 94).

Figura 5 – Aumento da taxa de conclusão do Ensino Médio entre 2003 e 2014



Fonte: Gallagher (2015).

Uma das primeiras medidas adotadas pelo Ministério da Educação foi dialogar com os diversos atores do sistema educacional, principalmente com as organizações de representação dos professores e dos diretores, que se tornaram parceiros em alguns programas. E também com especialistas da área, visando construir consensos em relação aos desafios de melhoria dos resultados educacionais na província. Junto com esses atores, foram pensadas quais estratégias seriam mais eficazes para o enfrentamento do problema. A partir desse diálogo, foram estabelecidas expectativas e objetivos claros que orientaram as ações do Ministério da Educação, dos distritos escolares e das escolas para produzir uma política mais coerente, na qual todos os esforços estavam orientados para o alcance desses objetivos (GALLAGHER, 2014; MEHTA; SCHWARTZ, 2011; SEGATTO, 2016; UNGERLEIDER, 2008).

O Ministério também criou programas para orientar as ações dos distritos escolares e das escolas. Esses programas foram fundamentais, pois destinaram recursos específicos para a implementação desses programas pelos distritos e pelas escolas e, mais importante, possibilitaram que contratasse funcionários para serem responsáveis por esses programas, coordenando as ações locais e acompanhando a sua implementação e seus resultados. Isso permitiu o aumento da capacidade de ação localmente (GALLAGHER, 2014; MEHTA; SCHWARTZ, 2011; SEGATTO, 2016; UNGERLEIDER, 2008).

Outra característica importante das mudanças realizadas refere-se ao papel central das escolas, dos diretores das escolas e dos professores nos programas. Em todos os programas buscou-se oferecer um modelo com as estratégias de ação necessárias para o alcance de seus objetivos e com diretrizes sobre como implementá-las, além de formação continuada, treinamento e mecanismos de desenvolvimento profissional para permitir que os diretores e os professores fossem bem-sucedidos no processo de implementação. No entanto, isso foi combinado com certo grau de autonomia, em que os diretores e os professores foram incentivados a desenvolver suas soluções de maneira colaborativa nas escolas, considerando assim as características dos seus contextos e dos seus alunos e pensando nos problemas a partir da prática (GALLAGHER, 2014; MEHTA; SCHWARTZ, 2011; SEGATTO, 2016; UNGERLEIDER, 2008).

Cabe ressaltar que o Ministério também fortaleceu as lideranças em diferentes níveis do sistema para que o trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional fossem efetivados. Outro mecanismo utilizado para isso foi o compartilhamento de práticas eficazes entre distritos escolares e escolas. Isso aumentou a qualidade dos diretores e professores, deu condições necessárias para a implementação dos programas e engajou esses profissionais nesse processo (GALLAGHER, 2014; MEHTA; SCHWARTZ, 2011; SEGATTO, 2016; UNGERLEIDER, 2008).

Em relação aos resultados específicos de cada programa, Campbell (2014) mostra que, como supracitado, houve um aumento do desempenho dos alunos em Leitura e Escrita em Inglês e Francês e em Matemática, uma diminuição da diferença de proficiência entre os alunos com melhores e piores desempenhos, uma redução do número de escolas com baixo desempenho e uma diminuição na diferença de desempenho entre elas, diminuindo a desigualdade dos resultados educacionais. Isso pode ser atribuído às diversas mudanças, mas principalmente ao *Literacy and Numeracy Strategy*. Campbell (2014) também relata que esse programa mudou as práticas nas salas de aula, dando suporte a todos os tipos de alunos para que eles tivessem sucesso; contribuiu para uma cultura de desenvolvimento profissional e de altas expectativas em relação ao aprendizado dos alunos e promoveu o trabalho colaborativo no desenvolvimento profissional, no planejamento e na docência. Os distritos escolares reportaram o uso de mentores e de suporte para o ensino da Matemática e os professores reportaram um impacto médio na sua confiança no ensino da Matemática.

Ungerleider (2008) fez uma avaliação do Student Success Strategy e aponta que os entrevistados afirmaram que a taxa de conclusão do Ensino Médio aumentou como resultado do programa. O Ministério da Educação também reportou um aumento dessa taxa ao longo do

tempo. Ademais, os alunos entrevistados apontaram que o *Student Success Strategy* deu suporte e aconselhamento para o seu planejamento profissional; da mesma forma, alunos, professores e diretores afirmaram que o programa aumentou as oportunidades de estágio e de experiências profissionais e que os alunos puderam cursar disciplinas pelas quais tinham maior interesse e que eram mais desafiadoras. O programa aumentou o monitoramento dos alunos em risco de não concluírem o Ensino Médio e a articulação entre escolas de Ensino Fundamental e Médio por meio do desenvolvimento de portfólios dos alunos.

O *Student Success Strategy* também foi capaz de aumentar as conexões entre os professores e os alunos, incentivar encontros entre a equipe responsável pelo programa para discutir a situação dos alunos em risco de não concluírem o Ensino Médio, propor melhorias de acordo com seus contextos e suas necessidades e aumentar a eficácia das iniciativas para o sucesso dos alunos do Ensino Médio (BROCHU, 2016). Apesar disso, Ungerleider (2008) aponta que os alunos não conhecem todos os programas do Ensino Médio — ainda que conheçam um ou alguns, desconhecem o conjunto deles. O autor também afirma que informações têm sido mais usadas, mas ainda há desafios relacionados ao uso delas por um grupo de profissionais.

A literatura indica que as mudanças adotadas foram importantes para que os diversos atores do sistema acompanhassem os programas e seus resultados para orientar seus planos e suas ações. Houve, portanto, uma mudança na dinâmica do trabalho, que passou a buscar uma melhoria contínua dos resultados educacionais a partir da colaboração e da troca de experiências (GALLAGHER, 2014; MEHTA; SCHWARTZ, 2011; SEGATTO, 2016; UNGERLEIDER, 2008).

Referências

- ANDERSON, S. E.; JAAFAR, S. B. **Policy Trends in Ontario Education: 1990-2003**. Working paper. Toronto: Universidade de Toronto, 2006.
- BÉLAND, D.; LECOURS, A. Federalism, nationalist politics, and social policy: How ideas and institutions shape federal dynamics. In: BENZ, A.; BROSCHEK, J. (org.). **Federal dynamics: continuity, change, and the varieties of federalism**. Oxford: Oxford University Press, 2013. p. 209-228.
- BÉLAND, D.; LECOURS, A.; MARCHILDON, G. P.; MOU, H.; OLFERT, M. R. **Fiscal Federalism and Equalization Policy in Canada**. Toronto: University of Toronto Press, 2017.

BROCHU, J. C. P. **Understanding how the Student Success Strategy has developed and contributed to student outcomes in on Ontario district.** 2016. 265f. Tese (Doutorado) – Universidade de Toronto, Toronto, 2016.

CAMPBELL, C. **Student Achievement Division Literacy and Numeracy Strategy: evidence of improvement study – Final Report.** Toronto: Universidade de Toronto, 2014.

CMEC. Council of Ministers of Education, Canada. 2019. Disponível em: https://www.cmec.ca/11/About_Us.html. Acesso em: 15 abr. 2019.

FULLAN, Michael. **All systems go: the change imperative for whole system.** Thousand Oaks: Corwin, 2011.

GALLAGHER, M. J. **The Ontario Student Achievement Division Student Success Strategy Evidence of Improvement Study.** Vancouver: Directions, 2014.

GALLAGHER, M. J. **Path for improving public education: Ontario, Canada.** 2015. 31 slides.

HORAK, M. Conclusion: understanding multilevel governance in Canada's cities. *In*: HORAK, M.; YOUNG, R. (org.). **Sites of governance: multilevel governance and policy-making in Canada's big cities.** Montreal/Kingston: McGill-Queen's University Press, 2012. p. 338-370.

MARCHILDON, G. P. Health care in Canada: Interdependence and independence. *In*: MARCHILDON, G. P.; BOSSERT, T. J. (org.). **Federalism and decentralization in health care: a decision space approach.** Toronto: University of Toronto Press, 2018. p. 43-70.

MEHTA, J. D.; SCHWARTZ, R. B. Canada: looks a lot like us but gets much better results. *In*: TUCKER, M. S. (org.). **Surpassing Shanghai: an agenda for American education built on the world's leading systems.** Cambridge: Harvard Education Press, 2011. p. 141-166.

MOURSHED, M.; CHIJOKE, C.; BARBER, M. **How the world's most improved school systems keep getting better.** Nova York: McKinsey & Company, 2007.

OECD. **Pisa 2015: key findings for Canada.** 2018. Disponível em: <http://www.oecd.org/canada/pisa-2015-canada.htm>. Acesso em: 15 abr. 2019.

ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION. **School Effectiveness Framework.** Ontario: Ontario Ministry of Education, 2013.

ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION. **Student Success/Learning to 18**. 2012. Disponível em: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/teachers/studentsuccess/strategy.html>. Acesso em: 15 abr. 2019.

ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION. **Capacity building K-12**. 2016. Disponível em: http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/cbs_every_student.html. Acesso em: 15 abr. 2019.

SANCTON, A. Local government. *In*: COURTNEY, J. C.; SMITH, D. E. (org.). **The Oxford handbook of Canadian politics**. Nova York: Oxford University Press, 2010. p. 131-49.

SEGATTO, C. I. **Práticas inovadoras na educação**: as experiências da Columbia Britânica e de Ontário. Relatório técnico. São Paulo: Instituto Unibanco, 2016.

SEGATTO, C. I. **Relatoria**: Missão a Ontário. Relatório técnico. São Paulo: Instituto Unibanco, 2017.

SETTLEMENT WORKERS IN SCHOOLS. **The Newcomer's Guide to Secondary School in Ontario**. Toronto: Settlement Workers in Schools, 2012.

SHARRATT, L.; PLANCH, B. **Leading Collaborative Learning**: Empowering Excellence. Califórnia: Corwin, 2016.

SMITH, D. E. Canada: a double federation. *In*: COURTNEY, J. C.; SMITH, D. E. (org.). **The Oxford handbook of Canadian politics**. Nova York: Oxford University Press, 2010. p. 75-91.

STATISTICS CANADA. **Population**. 2018a. Disponível em: <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/12-581-x/2018000/pop-eng.htm>. Acesso em: 15 abr. 2019.

STATISTICS CANADA. **Back to school... by the numbers**. 2018b. Disponível em: https://www.statcan.gc.ca/eng/dai/smr08/2018/smr08_220_2018. Acesso em: 15 abr. 2019.

TUCKER, Marc S. (org.). **Surpassing Shanghai**: an agenda for American education built on the world's leading systems. Cambridge: Harvard Education Press, 2011.

UNDP. **Human Development Indicators**. 2018. Disponível em: <http://hdr.undp.org/en/countries/profiles/CAN>. Acesso em: 15 abr. 2019.

UNGERLEIDER, C. **Evaluation of the Ontario Ministry of Education's Student Success/Learning to 18 Strategy**: Final Report. Canadian Council of Learning, 2008.

WALLNER, J. **Learning school**: Federalism and public schooling in Canada. Toronto: University of Toronto Press, 2014.

WORLD BANK. **Canada**. 2019. Disponível em: https://data.worldbank.org/country/canada_. Acesso em: 15 abr. 2019.