

A IMPLEMENTAÇÃO DO TURNO ÚNICO NO RIO DE JANEIRO: INTERAÇÃO E DISCRICIONARIEDADE DOS AGENTES¹

LA IMPLEMENTACIÓN DEL TURNO ÚNICO EN RÍO DE JANEIRO: INTERACCIÓN Y DISCRECIONALIDAD DE LOS AGENTES

THE IMPLEMENTATION OF THE 'TURNO ÚNICO' IN RIO DE JANEIRO: INTERACTION AND DISCRETION OF AGENTS

Ana Cristina Prado de OLIVEIRA²

Deisilucy de Aragão Fernandes SEQUEIRA³

Luan Felipe Xavier GOMES⁴

RESUMO: O presente artigo pretende contribuir com o campo dos estudos sobre a implementação das políticas públicas educacionais a partir dos resultados de uma investigação que se dedicou às traduções e interpretações dos sujeitos envolvidos no processo de implementação do Turno Único, política de ampliação da jornada escolar no Rio de Janeiro. Considerando a escassez de pesquisas no campo educacional que se voltem para os agentes implementadores das políticas (OLIVEIRA, 2019; MUYLEAERT, 2021), discutimos conceitualmente a relevância das interações e do uso dos espaços de discricionariedade que estes atores empreendem na implementação de políticas (LOTTA, 2015). Analisamos o papel das burocracias em diferentes níveis (LIPSKY, 2010) e sua interação, em um desenho qualitativo que envolveu entrevistas e grupos focais. Os resultados apontam para as características contextuais e contingenciais que permeiam as interações e tomadas de decisão na implementação da política.

PALAVRAS-CHAVE: Implementação. Políticas educacionais. Agentes implementadores. Ampliação da jornada escolar.

RESUMEN: *El presente artículo pretende contribuir al campo de estudios sobre la implementación de políticas públicas educativas a partir de los resultados de una investigación que se dedicó a las traducciones e interpretaciones de los sujetos involucrados en el proceso de implementación del Turno Único, una política para ampliar la jornada escolar en Rio de Janeiro. Considerando la escasez de investigaciones en el campo educativo que se enfoquen en*

¹ Agradecemos à Rede de Estudos sobre Implementação de Políticas Públicas Educacionais (REIPPE), com a colaboração do Itaú Social, o apoio financeiro para as traduções deste artigo para o inglês e o espanhol.

² Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro – RJ – Brasil. Professora Adjunta do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu). Membro da Rede de Estudos sobre Implementação de Políticas Públicas Educacionais (REIPPE). Doutorado em Educação (PUC-Rio). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0367-6669>. E-mail: ana.oliveira@unirio.br

³ Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro – RJ – Brasil. Membro da Rede de Estudos sobre Implementação de Políticas Públicas Educacionais (REIPPE). Mestrado em Educação (UNIRIO). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1278-4223>. E-mail: deise.sequeira@gmail.com

⁴ Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro – RJ – Brasil. Mestrando em Educação. Membro da Rede de Estudos sobre Implementação de Políticas Públicas Educacionais (REIPPE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5760-0272>. E-mail: luanfxg@gmail.com

los agentes implementadores de políticas (OLIVEIRA, 2019; MUYLAERT, 2020), se discute conceptualmente la relevancia de las interacciones y el uso de espacios discrecionales que estos actores emprenden en la implementación de políticas (LOTTA, 2015). Analizamos el rol de las burocracias en diferentes niveles (LIPSKY, 2010) y su interacción, en un diseño cualitativo que involucró entrevistas y grupos focales. Los resultados apuntan para las características contextuales y de contingencia que permean las interacciones y la toma de decisiones en la implementación de la política.

PALABRAS CLAVE: Implementación. Políticas educativas. Agentes implementadores. Ampliación de la jornada escolar.

ABSTRACT: This paper intends to contribute to the field of public policy implementation, carried out from an investigation that focused on the translations and interpretations by the parties involved in the implementation of the 'Turno Único', a policy to extend school time in Rio de Janeiro. Considering the scarcity of studies in the educational field dedicated to the agents implementing policies (A. OLIVEIRA, 2019; MUYLAERT, 2020), we discuss conceptually the relevance of the interactions and the discretionary spaces that these actors use when implementing the policies (LOTTA, 2015). We analyzed the role of bureaucracies (LIPSKY, 2010 levels) and their interaction, in a qualitative research design that involved interviews and focus groups. The results point out to contextual and contingent features that permeate the interactions and decision making in the implementation of the policy.

KEYWORDS: Implementation. Educational policies. Implementing agents. Expanding the school day.

Introdução

O artigo em tela se insere no grupo de estudos sobre a implementação das políticas públicas educacionais, especialmente aqueles que se referem às traduções e interpretações dos sujeitos envolvidos no processo de implementação de determinada política. A pesquisa aqui relatada propôs uma análise sobre a reestruturação da oferta educacional das unidades escolares da rede pública municipal do Rio de Janeiro com vistas à implementação da jornada escolar ampliada para alunos desta rede, proposta que ficou conhecida como Turno Único. A discussão sobre a ampliação da jornada escolar como caminho para a qualidade educacional, ideia indutora da agenda da política aqui analisada, é objeto de estudo de vários pesquisadores (CAVALIERE, 2009, 2014; COELHO *et al.*, 2013). Sua apropriação na formulação e implementação do Turno Único será discutida neste texto.

Na pesquisa, procuramos conhecer a compreensão dos agentes envolvidos na implementação desta política sobre seus objetivos e metas. Mais ainda, procuramos entender se existiam diferentes interpretações sobre a política que se traduziriam em diferentes

possibilidades de implementação das mesmas orientações. Ou seja, tendo em vista que as escolas públicas municipais do Rio de Janeiro, campo desta pesquisa, são organizadas em uma mesma rede administrativa e estão sujeitas a uma mesma política educacional, nos perguntamos: Há diferença na interpretação e no uso da discricionariedade entre os diferentes agentes na implementação da política? As estratégias de adaptação às demandas trazidas pelas políticas educacionais são semelhantes entre as unidades escolares desta rede? Como os diferentes agentes envolvidos interagem na implementação da política?

Para tentar responder a estas perguntas, a pesquisa se valeu de análise documental e um desenho empírico qualitativo que coletou a narrativa dos diferentes agentes envolvidos no processo de implementação do Turno Único em seus diferentes níveis de atuação. Assim, foram realizadas⁵ entrevistas com três representantes da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro responsáveis pelo Turno Único na SME/RJ (uma, no início do processo de implementação e as outras duas que assumiram o cargo durante o período da pesquisa de campo); com as Gerentes de Educação responsáveis pela implementação da política em duas Coordenadorias Regionais de Ensino - CREs⁶; e com os diretores de 4 escolas municipais (duas localizadas em cada uma das CREs selecionadas). Ainda, foram realizados grupos focais com os professores das 4 escolas. Os dados de todas as entrevistas e dos grupos focais, após transcrição, foram tratados com inspiração na análise de conteúdo de Bardin (1977). Algumas das categorias emergidas desta análise, inspirada pelos estudos no campo de implementação de políticas públicas educacionais, são apresentadas e discutidas neste trabalho.

O artigo está organizado em 4 seções após esta introdução. A primeira seção propõe uma aproximação ao campo de estudos das políticas públicas, considerando especialmente, no seu ciclo clássico, os estudos sobre a implementação. Destacando a, ainda, escassa produção sobre o tema no campo das políticas educacionais, apresentamos uma discussão conceitual sobre o uso da discricionariedade pelos agentes implementadores e a relevância da interação entre eles na entrega da política. A segunda seção apresenta a política analisada, que propõe a ampliação da jornada escolar nas escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro. Entendendo que as fases do ciclo da política são complementares e não lineares, consideramos relevante incluir uma breve discussão sobre a formulação da agenda e do texto da política para, então, analisar a sua implementação, desde o olhar dos diferentes implementadores. A terceira seção apresenta os dados da pesquisa, analisados a partir de uma categorização que se construiu

⁵ A pesquisa de campo foi realizada no ano de 2018.

⁶ A rede pública municipal de Ensino do Rio de Janeiro é dividida territorialmente em 11 Coordenadorias Regionais de Ensino.

em diálogo com o referencial teórico adotado. E, por fim, a quarta seção traz as considerações finais do estudo, ainda que as reflexões e reconsiderações nos acompanhem nos caminhos da pesquisa.

Estudos sobre as políticas educacionais: o olhar para os implementadores

Assumindo a relevância do papel dos agentes implementadores, suas interações e decisões em diferentes momentos da implementação de uma política, propomos analisar conceitualmente, nesta seção, o papel dos Burocratas de Médio Escalão e dos Burocratas de Nível de Rua, sua discricionariedade e interação na implementação de uma política educacional.

Tradicionalmente, os estudos sobre políticas públicas voltam seu olhar para as fases de formação da agenda ou de formulação da política. Poucos deles, especialmente em se tratando do contexto brasileiro, têm se dedicado a aprofundar-se sobre a fase de implementação da política (LOTTA, 2015). Quando se trata do campo educacional a escassez é ainda mais significativa. Em uma revisão sistemática de cunho exploratório das pesquisas sobre políticas educacionais nacionais e internacionais, publicadas no período de 2007 a 2017 em uma amostra de periódicos, A. Oliveira (2019) encontra que os estudos que se dedicaram à análise da implementação de políticas públicas educacionais representavam apenas 6% das publicações do período. A análise detalhada destes artigos (N= 153) apontou que apenas 26% deles se dedicavam a explorar o papel dos agentes implementadores. Muylaert (2019, p. 3), ao apresentar um recente dossiê que reuniu estudos sobre implementação de políticas educacionais no combate às desigualdades, reforça essa escassez: “Nesse campo, raros são os estudos que se apropriam dos referenciais teóricos advindos da Ciência Política, que costumam focalizar mais a fase da implementação”.

Analisar os processos decorrentes da adoção de novas políticas educacionais, em diferentes espaços e envolvendo diferentes atores parece, assim, trazer importante contribuição para pensarmos sobre os agentes implementadores destas políticas e suas estratégias na compreensão, interpretação, reinterpretação e articulação de suas demandas. Esse processo de transformação envolve releituras, reinterpretações, mudanças de significados. Lotta (2014, p. 201) considera que para ampliar as análises sobre a implementação de políticas públicas

é fundamental incorporar o olhar para as diversas interações, para os valores e referenciais existentes e para o exercício da discricionariedade por parte dos agentes implementadores. Assim, consideramos que, dependendo da ação, discricionariedade e interação ocorridas no processo, teremos formas de implementação diferentes.

No caminho entre a formulação da política e sua implementação, através de diferentes lógicas de ação, os atores reinterpretam e interagem com as demandas das políticas educacionais, em diferentes níveis e em diferentes modalidades. Entendemos estas diferentes estratégias como fatores determinantes para a adequação e recontextualização das políticas educacionais nos contextos escolares, especialmente aquela em destaque neste estudo. Lipsky (2010) chamou os agentes responsáveis pela “entrega” da política de Burocratas de Nível de Rua - BNR. Segundo o autor, eles lidam cotidianamente na comunicação com os beneficiários da política, incluindo estratégias de conciliação, necessidades e constrangimentos (LOTTA, 2014). Uma das grandes contribuições desta teoria é enxergar o burocrata como um *policy maker*, ou seja, sua função é realizar/fazer políticas.

Lipsky (2010) define os BNRs como funcionários que trabalham diretamente na interação com usuários para provisão de serviços públicos, fazendo assim, a entrega dos serviços e, com isso, possuindo uma expressiva discricionariedade, na execução de suas atividades. Para o autor, discricionariedade é entendida como relativa liberdade que esses agentes têm para determinar a natureza, a quantidade e a qualidade dos benefícios e das sanções a serem oferecidos pelas suas agências a esses cidadãos. Em um campo repleto de ações, a discricionariedade e a interação dos agentes implementadores são conceitos relevantes, e se fazem necessários para compreendermos a atuação do burocrata que toma decisões e gera efeitos na execução da política. Os estudos sobre a discricionariedade costumam partir de duas dimensões: aquela que busca explicar o *espaço* existente de discricionariedade (onde as regras e fatores organizacionais são o foco de análise) e aquela que se volta para o *exercício* de discricionariedade, buscando explicar como os indivíduos se utilizam deste espaço existente (LOTTA, 2018). Como discutiu Sequeira (2022) em estudo realizado no mesmo campo, o espaço que é dado na política pode ser maior, menor, abrangente ou não. Se o sujeito vai exercitar essa discricionariedade, é uma decisão dele - que depende do seu contexto de implementação e das interações que estabelece. No campo educacional, os professores são os principais BNRs, pois estão em relação direta com os beneficiários da política. Segundo Sequeira (2022), são eles os principais responsáveis pela aprendizagem dos alunos, cabe a eles implementar diariamente práticas pedagógicas e outras orientações das políticas públicas.

Sabe-se que o exercício da discricionariedade é influenciado por diversos fatores institucionais e relacionais, de forma que os resultados das políticas podem ser, em parte, explicados pelas interações estabelecidas pelos burocratas (LOTTA, 2018). Ao analisar as interações existentes no processo de implementação, faz-se necessário reconhecer não apenas

as escolhas individuais dos atores, que são influenciados por valores e referências, como também analisar as instâncias das quais fazem parte. Segundo Lotta (2018), tais aspectos se constroem de forma dinâmica a partir de processos interativos entre burocratas e outros atores.

Neste processo interativo, é importante considerar que entre os BNRs e a política formulada, existem os Burocratas de Médio Escalão - BMEs. De acordo com Cavalcante e Lotta (2015, p. 13-14), “a importância dessa burocracia está justamente em ser o elo entre o alto escalão e os executores das políticas públicas. Ela é, portanto, um dos principais responsáveis por conectar as fases de formulação e implementação”.

Neste estudo, pretendemos compreender os espaços e usos da discricionariedade pelos BMEs e pelos BNRs e a possível interação entre eles na implementação de uma política de ampliação da jornada escolar. Vale ressaltar que são poucos os estudos no campo educacional que se dedicaram ao tema, especialmente, destacando a interação entre estes diferentes agentes.

O Turno Único como iniciativa de ampliação da jornada escolar no Rio de Janeiro: agenda e formulação de uma política

A discussão sobre a ampliação da jornada escolar como um caminho para a melhoria da qualidade educacional não é nova. A legislação, diferentes políticas e programas educacionais nacionais abordam a temática. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96 estabelece, no Artigo 34 que “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.” (BRASIL, 1996). E acrescenta, no § 2º: “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996). Conforme observa Cavaliere (2014), a proposição nasce com uma margem grande para interpretações e omissões.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação/PDE 2007 (BRASIL, 2007) e o antigo Plano Nacional de Educação - PNE 2001-2010 (BRASIL, 2001) traziam algumas diretrizes relacionadas ao atendimento discente em tempo integral. No que tange à ampliação do tempo escolar, podemos considerar que o Programa Mais Educação – PME (BRASIL, 2010) surge (em 2010) propondo a complementação do horário escolar com atividades no contraturno, desenvolvidas por oficinairos no próprio espaço escolar ou em outro aparelho público no entorno. Reforça, assim, a compreensão da escola enquanto espaço comunitário. As atividades oferecidas pelo programa não necessariamente estariam articuladas ao projeto pedagógico da escola, o que acabou produzindo críticas sobre seu caráter mais assistencialista do que

educacional. O atual PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014a) dedica uma meta específica para a educação integral. A meta 6 prevê que, até 2024, 50% das escolas públicas brasileiras estejam atendendo no mínimo 25% dos alunos da educação básica em tempo integral. O plano replica a definição de educação em tempo integral do Programa Mais Educação, ou seja, a compreende como “jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais” (BRASIL, 2014b). Desta forma, deixa explicitado que a educação em tempo integral não se traduzirá, essencialmente, na ampliação da jornada escolar, mas na ampliação do tempo destinado a atividades na escola. A única estratégia que aborda a ampliação da jornada escolar é a 6.9: “adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais” (BRASIL, 2014a).

A discussão sobre a ampliação da jornada escolar na educação básica na normatização educacional brasileira induziu diferentes iniciativas (Nacionais, como o PME, e locais como os CIEPs no Estado do Rio de Janeiro), com diferentes concepções sobre o uso do tempo na escola⁷. Cabe considerar, sobre esse aspecto, que a proposição do Turno Único acontece sob a influência e indução de legislações e programas nacionais e locais de ampliação do tempo escolar, anteriores e simultâneos.

Palmeira (2016) propõe uma comparação temporal sobre a legislação nacional e a municipal (Rio de Janeiro) acerca da educação em tempo integral nos levando a considerar que a proposição do Turno Único traz em seu bojo a influência da discussão nacional sobre os benefícios da ampliação da jornada escolar. Contudo, a proposta pretende imprimir no desenho local uma compreensão que, em alguma medida, descola-se da proposição aludida no PNE (BRASIL, 2014a) ao estabelecer a ampliação da jornada escolar exclusivamente com aumento da carga horária, prevista na matriz curricular unificada, como será discutido mais à frente. A possibilidade de outras atividades complementares para além do turno de 7 horas de aula não foi descartada. Com efeito, algumas escolas abrigaram simultaneamente o Turno Único e o Programa Mais Educação.

O sistema educacional municipal do Rio de Janeiro incorpora, formalmente, a demanda da ampliação da jornada escolar em sua agenda política a partir da Lei N° 5.225, de 05 de novembro de 2010 (RIO DE JANEIRO, 2010), que dispõe sobre a implantação do Turno Único

⁷ Para maior aprofundamento sobre o tema, ver Cavaliere (2014).

no ensino público nas escolas da rede pública municipal, de autoria do Vereador Jorge Felipe e outros, que estabelece em seu artigo 1º o turno único de sete horas em toda a rede de ensino público municipal, no prazo de dez anos, a razão de dez por cento ao ano. É importante destacar que a lei em vigor aponta sobre o tempo de permanência dos estudantes nas unidades escolares, mas não deixa exposta a finalidade da ampliação da jornada e nem coloca em pauta seus objetivos.

A legislação foi implantada na administração de Eduardo Paes⁸, em dois mandatos (2009-2012/2013-2016), tendo Cláudia Costin como Secretária de Educação, durante a maior parte do tempo. No período foram desenvolvidos inúmeros projetos, entre eles, a proposição da ampliação da jornada escolar, com o Turno Único, sendo amparada a partir da legislação vigente, e que será descrito a seguir a partir de resoluções e dados públicos da SME/RJ, devido à falta de especificação na lei sobre a proposta.

A rede de escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro é uma das maiores redes educacionais da América Latina. Atualmente, atende a 634.007 estudantes matriculados em Unidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos em 1.544 unidades escolares. Esta rede passa, desde 2010, por um processo gradual de reestruturação da oferta educacional de suas unidades escolares para a ampliação da jornada escolar. Para tanto, foi desenvolvido um amplo projeto de estudo para a implementação desta reorganização em parceria com o Instituto Pereira Passos - IPP, procurando atender a orientação da Lei Municipal 5.225 (RIO DE JANEIRO, 2010), citada acima.

As escolas começaram, então, a ser reorganizadas, considerando as unidades existentes e a necessidade de construção de novas unidades, em um processo gradativo com a previsão de que todas as unidades atenderão os alunos em turno único de 7 horas. A definição do turno único de 7 horas escolares demandou uma progressiva vinculação dos professores com a unidade escolar, trabalhando em regime de 40 horas semanais de dedicação exclusiva na mesma escola. O aumento do tempo dedicado às atividades escolares, considerado uma conquista importante para elevar a qualidade da aprendizagem, exigiu uma reestruturação curricular que foi estudada pelas equipes da SME/RJ, de acordo com a Subsecretária de Ensino da SME/RJ à época (Informação verbal) e se traduziu nos documentos: Resolução nº 1178 de fevereiro de 2012 (que estabelece as adequações nas matrizes curriculares das escolas que passam a atender em Turno Único) (RIO DE JANEIRO, 2012) e Resoluções nº 1317 de 28 de outubro de 2014 (RIO DE JANEIRO, 2014) e n.º 1427, de 24 de outubro de 2016 (que tratam sobre a estrutura,

⁸ Eduardo Paes volta a assumir a Prefeitura do Rio de Janeiro para o mandato 2021-2024.

organização e horários das escolas da rede municipal do Rio de Janeiro e Matriz Curricular, incluindo as em Turno Único)⁹ (RIO DE JANEIRO, 2016). Posteriormente, já na gestão municipal de Marcelo Crivela (2017-2020) a Resolução nº 113 de 16 de janeiro de 2019 (RIO DE JANEIRO, 2019) revê as recomendações dispostas nos documentos anteriores, revogando-os. Vale ressaltar que a estrutura da proposta continuou a mesma, com pequenas alterações (como horário de entrada e saída, que mudou das 07:30 às 14:30 para 08:00 às 15:00), mas que trouxeram impacto para a organização familiar e estrutural da escola, em alguns casos, como noticiado na mídia. A Secretária de Educação à época tentou alterar a organização da matriz curricular, mas, pressionada pelos professores e diretores, voltou atrás na proposição.

Na análise sobre esta proposta da SME/RJ, a partir de seus dispositivos legais, percebe-se que o texto da política se volta para a operacionalização da mesma, ou seja, definem os encaminhamentos para a implementação do Turno Único. Não fica explícita, contudo, a vinculação destas adequações à melhoria da qualidade escolar, uma vez que esta articulação se deu mais no campo do discurso do que no do registro textual. Como exemplo, temos a fala de um representante da SME/RJ em uma reunião do Conselho Estratégico de Informações da Cidade (2017): “*O modelo foi inspirado em modelos internacionais, onde os alunos têm melhor desempenho. Então, são sete horas, de 7h30 às 14h30, e a organização é por segmentos, com professor generalista de 6º ano e sempre professores de 40 horas.*” Resta saber qual a interpretação que os agentes implementadores dessa política (desde a SME/RJ até a unidade escolar) fazem desta proposta e, ainda, como a reconfiguram nos diferentes contextos.

O Turno Único - da formulação à implementação: a voz dos agentes

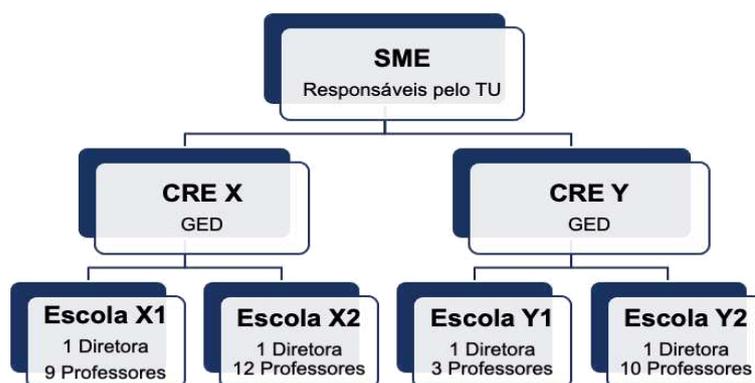
A implementação do Turno Único aconteceu (e ainda está acontecendo) de forma gradual, uma vez que o contexto da rede é desafiador tanto no que diz respeito ao seu tamanho quanto às questões territoriais. Em relação ao ritmo desse processo de implementação da política, em 2011, iniciou-se em 10 escolas, chamadas à época de Ginásios Experimentais Carioca. Em 2013, o Turno Único já havia sido implementado em 28 escolas e, em 2019, em 326 escolas (sendo 215 atendendo aos anos iniciais e 121 aos anos finais do ensino fundamental). Cabe lembrar que a meta da SME/RJ era de que todas as escolas da rede já tivessem incorporado o Turno Único até 2020 (RIO DE JANEIRO, 2010). No *site* oficial da

⁹ Em 2021, após o encerramento da pesquisa, foi publicada a Resolução nº 297 de 17 de novembro de 2021 (RIO DE JANEIRO, 2021) que dispõe sobre a Matriz Curricular das unidades Escolares da Rede Pública de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, e dá outras providências.

SME/RJ consta que, atualmente (2022), 37,63% dos estudantes da rede pública municipal do Rio de Janeiro são atendidos em escolas de tempo integral (o que inclui os alunos matriculados nas escolas de Turno Único e alunos matriculados em escolas que atendem outros projetos de ampliação da jornada escolar).

Com o objetivo de compreender as diferentes interpretações dos agentes envolvidos na implementação do Turno Único propomos, como desenho de pesquisa, uma abordagem qualitativa que envolveu entrevistas com profissionais de diferentes níveis de atuação na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. As entrevistas foram realizadas com representantes da SME/RJ, responsáveis pelo Turno Único Carioca em diferentes momentos; com as Gerentes de Educação, responsáveis pela implementação da política em duas CREs; com as diretoras de 4 escolas municipais (duas em cada CRE); além de grupos focais com os professores de cada escola. As entrevistas e os grupos focais foram transcritos e codificados em temas, em uma análise temática interna (cada caso) e cruzada (entre os casos). Os temas foram categorizados em diferentes níveis: tópicos (interação entre os agentes implementadores e espaços de discricionariedade dos Burocratas); nível de análise (SME/RJ, CRE, Escola) e papel do agente na implementação (Representante da SME/RJ, Diretor escolar etc.). As categorias que emergiram desta análise são apresentadas e discutidas a seguir, inspiradas pela literatura que orientou este trabalho. A identificação dos entrevistados foi preservada e, para melhor compreensão sobre os trechos das entrevistas citados neste trabalho, o organograma a seguir, apresenta os agentes considerados na pesquisa:

Figura 1 – Níveis e agentes participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pelos autores

Nas entrevistas com os diferentes agentes envolvidos no processo de implementação do Turno Único, captamos diferentes interpretações e percepções sobre a proposta da SME/RJ.

Como apresentado na seção anterior, no texto da política, não estão explícitas as considerações dos legisladores sobre a relação entre a implementação da política e a melhoria da qualidade do trabalho escolar. Contudo, esta concepção está presente na fala da maior parte destes agentes, especialmente, entre os burocratas de alto escalão (representantes da SME/RJ), e os burocratas de médio escalão (Gerentes de Educação das CREs e diretores das escolas pesquisadas). Os trechos abaixo exemplificam esta percepção:

Quando o aluno e o professor ficam mais tempo na escola eles criam um vínculo mais forte com a escola (Representante 2 da SME, 2018).

Aprovação real, as crianças aprendem mesmo. Eles fazem a mesma prova que todo mundo faz, eles usam o mesmo material que todo mundo usa, só tem uma metodologia diferenciada por conta de uma matriz que é mais extensa e tem uma outra dinâmica (CRE Y, ano 2018).

Pra gente isso é um ganho porque essa escola não era muito bem-vista na questão do desempenho, mas já melhorou muito (Diretor X1, 2018).

Entre os implementadores que atuam diretamente na oferta desta política a seus beneficiários, os BNRs, observou-se diferentes percepções e interpretações da política, em alguns casos, destacando pontos positivos, em outros negativos.

A frequência que eu estou com os alunos é bem maior [...] pra mim é muito recompensador, porque você vê o seu trabalho, o resultado das coisas que você faz, você consegue trabalhar muito mais com eles, além da coisa da afinidade (Professor 1 da escola X1, 2018).

A criança fica muito presa em sala de aula, né. O ideal seria que ela rodasse mais, seria que fosse ofertado dentro da escola pública um leque maior de matérias, de coisas extracurriculares, para que ela tivesse uma formação mais global (Professor 2 da escola X1, 2018).

Percebe-se que a percepção do Professor 2 da escola X1 remete a uma outra concepção de ampliação do tempo na escola, provavelmente, porque a intencionalidade do aumento da jornada escolar na proposta do Turno Único não se mostra clara no texto da política.

Ainda sobre a interpretação dos agentes a respeito da intencionalidade da política, destacamos uma imprecisão na compreensão de uma Diretora. De acordo com ela, a implementação do Turno Único ampliando a jornada escolar na rede, ocorreu para adequar o tempo escolar à mudança na carga horária dos professores:

Tem a ver mesmo com a contratação do professor em carga horária expandida. O professor passou a ser 40h horas e a escola se adequou a esse horário que o professor tinha de atendimento (Diretora X2, 2018).

Há, na fala da diretora, uma compreensão inversa do desenho da política: os professores de 40 horas foram alocados nas escolas que passaram a atender em turno único (7 horas), pois o desenho da Matriz Curricular dessas escolas prevê tanto o aumento da carga horária quanto os centros de estudos diários (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2012, 2014, 2016).

Nesta mesma unidade, que antes oferecia um horário estendido a partir do Programa Mais Educação (BRASIL, 2010) e outras parcerias realizadas pela escola, a diretora vê poucas mudanças.

“O X2 nunca deixou de ser horário integral, sempre foi integral ou turno único. Sempre em horário integral, a única alteração foi o turno único.”
(Diretora X2, 2018).

Para ela, o atendimento em horário ampliado (extraturno) já era uma realidade e não enfatiza a diferença de adequação curricular prevista pelo texto da política atual. A Representante da SME/RJ, contudo, faz questão de marcar a diferença entre as propostas:

[...] essa implementação do Turno Único é uma mudança de paradigmas. A gente tinha uma outra proposta, que era de manhã atividades do núcleo comum, matérias básicas, e à tarde, atividades diversificadas, matérias mais eletivas, oficinas, jogos musicais etc. [...] A matriz do Turno Único tem 35 tempos, nas [turmas] regulares. A matriz trabalha com matérias, com disciplinas com o professor (Representante 1 da SME, 2018).

Como apontam Mainardes e Stremel (2010), por meio da recontextualização, o discurso se desloca do seu contexto original de produção para outro contexto em que é modificado (através de seleção, simplificação, condensação e reelaboração) e relacionado com outros discursos, sendo depois realocado. Para a diretora X2 (2018), possivelmente, as orientações a respeito do Turno Único não ficaram muito claras, apesar dos esforços dos órgãos centrais nesta direção. Consideramos que a interpretação sobre a política é determinante para as estratégias de implementação a serem adotadas pelos agentes envolvidos nos diferentes níveis. No caso estudado, estas estratégias envolveram diferentes formas de interação e diferentes usos dos espaços de discricionariedade, categorias analisadas nos dados coletados no campo que serão descritas a seguir.

A interação entre os agentes

No período da pesquisa de campo e na análise dos dados, percebemos que os movimentos de interação entre os agentes implementadores se deram em diferentes momentos

e direções, sendo determinantes para os resultados da implementação da política. Nesses movimentos, a interação traz consigo as relações estabelecidas pelos diferentes agentes nesse processo de implementação da política. De acordo com Lotta (2014), esses burocratas são influenciados por diversos fatores que impactam sua forma e capacidade de moldar os resultados da política, a partir dos processos de interação que realizam.

Ao abordar a coordenação da implementação da política, a representante da SME destaca o cuidado em garantir a interação com os demais agentes, especialmente os diretores escolares:

Então, a gente conversou muito com esses diretores, a gente sensibilizou, mostrou quais eram as possibilidades... Essa matriz, também discutimos muito com colegiado, com campo, representatividade. [...] Todo mundo foi ouvido e foi um processo interessante (Representante 1 da SME, 2018).

A representante da CRE X (2018) confirma o investimento da SME/RJ neste fluxo de informações e na formação dos agentes para a implementação do Turno Único: *“Já existia uma formação na secretaria com as acompanhantes de Turno Único, que era esse o meu papel.”* Ainda, destaca o papel da CRE, enquanto BME, na mediação desta interação para a implementação: *"Eu acompanhava as escolas de turno único, ia às escolas, conversa com a direção da escola, ajudava a resolver eventualmente alguma questão pontual da escola"* (CRE X, 2018).

As falas das diretoras entrevistadas também confirmam que houve este acompanhamento, mas percebem este movimento de forma mais personificada, localizando em um dos agentes, a contribuição para a implementação da política:

Na época em que foi implementado aqui, tinha a [nome/SME] que estava à frente... era uma pessoa muito aberta, ouvia todas as demandas, dificuldades, dava retorno... A equipe dela ajudou muito, ela estava apostando mesmo, queria ouvir o que estava dando certo, o que precisava mudar. Muito apoio (Diretor Y1, 2018).

Porém, para os professores, no tocante à orientação dada aos agentes na implementação da política, esse movimento de interação entre os diferentes níveis na comunicação não se mostrou tão efetivo:

Foi uma coisa muito a toque de caixa, vamos dizer assim né. Faça-se, cumpra, sem muita orientação (Professor 2 da escola Y2, 2018).

Quando a CRE faz isso geralmente vem por e-mail, e a direção né, que copia pra gente. E assim, não tem muito debate, não tem muita consulta (Professor 3 da escola Y2, 2018).

No percurso da implementação a orientação da SME/RJ incluiu a utilização da estratégia de promover a interação entre agentes de escolas que já haviam implementado o Turno Único com os agentes das escolas que estavam iniciando a implementação:

A gente até fez uma reunião semana passada com as escolas novas no modelo, ou escolas que não são novas no modelo, mas o diretor é. Trouxemos 2 diretoras para contar como foi essa experiência, exatamente disso: quando começou, como foi? como conseguiu organizar eletivas, projeto de vida, protagonismo? como conseguiu dinamizar esse tempo de planejamento diário? Isso foi muito legal. Porque é um colega falando 'isso deu certo, isso deu errado, isso foi nesse momento, isso deu pra fazer, isso não deu...' falando muito abertamente, dando dicas. como foi o impacto? os professores reclamaram? não reclamaram? (Representante 2 da SEM/RJ, 2018).

Na análise das falas dos agentes entrevistados fica clara a necessidade de comunicação entre eles para garantir a interpretação da política, seus objetivos e as responsabilidades de cada agente no processo. Apesar dos esforços da SME/RJ neste caminho, segundo os relatos, parece que alguns problemas ainda permanecem. A Representante 1 da SME/RJ (2018) sintetiza essa percepção: “A gente dá uma orientação que às vezes chega na ponta de outro jeito. A gente tem uma rede de 1500 escolas, as CREs têm um papel fundamental nesse processo de reorganização.”.

Segundo Lotta (2018), a responsabilidade da participação de cada agente pode ser observada, portanto, a partir das interações estabelecidas, considerando-se as relações existentes e os repertórios acionados no momento da implementação. Por isso, a análise dessas interações, nos remete a pensar a importância de se ver com maior amplitude a implementação das políticas públicas, considerando não apenas a burocracia que participa desse processo, mas as relações que se estabelecem com outros burocratas.

A presença dos agentes por mais tempo na escola, na visão dos entrevistados, favorece e facilita a interação e as tomadas de decisão de forma mais compartilhada, o que poderia facilitar a implementação da política:

Eu vejo nas escolas de TU mais casos de gestão compartilhada. Pois os professores estão mais tempo na escola, conseguem participar das decisões. A gestão é mais compartilhada até porque você precisa das pessoas com você. Em escola de turno parcial, eu trabalhei numa escola assim, e tinha que repetir a mesma coisa várias vezes, nunca conseguia reunir todo mundo (Representante 3 da SME/RJ, 2018).

Com relação a percepção dos professores, observou-se como a interação entre os agentes é importante. Os relatos de alguns deles mostram como a interação entre os agentes pode fazer a diferença na implementação da política:

Eu acho muito melhor, porque a gente tem um vínculo maior com os alunos, está com eles todos os dias. Também estar na escola todos os dias, [...], conseguir trabalhar junto com a equipe, acho que faz muita diferença (Professor 1 da escola X2, 2018, grifo dos autores).

E a gente com a coordenação, nós temos os centros de estudos né. A coordenação, nos centros de estudo, é que ela passa a maior parte dos informes e orientações que ela precisa nos dar (Professor 2 da escola Y1, 2018, grifo dos autores).

Porque é impossível, não sei como seria tocar esse projeto gigantesco sem essa equipe (Professor 3 da escola Y2, 2018).

Entende-se a implementação, segundo Lotta (2018), como um complexo processo que envolve atores, poder, interesses, disputas e controvérsias. Neste emaranhado de interações, torna-se relevante entender como os burocratas constroem suas ações e tomam decisões.

O papel dos agentes: espaços de discricionariedade

O processo de implementação do Turno Único envolveu uma importante atuação dos coordenadores locais, responsáveis por este processo em cada CRE. Eram eles os responsáveis pela conversa com os diretores e com a comunidade na fase de *convencimento* sobre a política, atuando como burocratas de médio de escalão - BME. Pode-se dizer que são o elo entre o alto escalão e os executores das políticas públicas. Eles são, portanto, um dos principais responsáveis por conectar as fases de formulação e de implementação. Tem a função primordial de traduzir decisões em ações (CAVALCANTE; LOTTA, 2015).

Neste processo, cada um fez uso de seus espaços de discricionariedade em seus diferentes níveis para favorecer o trabalho. Para tanto, sua experiência prévia, seu nível de concordância com a política e sua proximidade e interação com os demais agentes foram fatores essenciais, conforme foi percebido em seus relatos. As falas abaixo exemplificam esse percurso nas duas CREs analisadas:

Eu acompanhava as escolas de turno único. Então quando eu ia às escolas, o meu foco principal, apesar de conversar com a direção, era a coordenadora pedagógica (CRE X, 2018).

Os diretores foram chamados, foi aos poucos, a gente começou muito devagar. Chamávamos os pais, pra conversar nas escolas e explicamos como é que isso ia funcionar (CRE Y, 2018).

E, no exercício dessa discricionariedade, o representante da CRE Y teve uma iniciativa própria. Naquele contexto, organizou um projeto de acompanhamento das escolas que estavam

implementando o Turno Único. O projeto visava aproximar os diretores à coordenação da proposta na CRE:

E a gente faz uma vez por mês - isso é uma proposta nossa - é um projeto, a gente vai pra uma das escolas de um território. [...] E as escolas do território próximo [se reúnem com a GED] ... a intenção é tornar mais próximo o trabalho que é de todo mundo (CRE Y, 2018).

A CRE X também teve a iniciativa de desenvolver uma proposta para favorecer a implementação do Turno Único. Convidou a equipe e os professores de uma escola que iria implementar a política para visitar uma escola que já vinha trabalhando em Turno Único.

Essa escola, X1, que estava implementando o Turno Único, e a gente tinha a X3, que foi uma das primeiras escolas de ginásio carioca. E a gente fez um encontro dos professores de uma escola com a outra e foi muito legal, porque eles mostraram esse tipo de experiência (CRE X, 2018).

Quando questionadas se estas eram sugestões ou encaminhamentos do nível central da SME/RJ, as representantes de cada CRE disseram que não, cada uma justificou sua iniciativa a partir da percepção própria sobre as necessidades de cada contexto: “*Eu acho que, na implementação a gente vai vendo o que vai funcionando naquela comunidade ou não, isso é interessante. Então a **autonomia** ela é conquistada*” (CRE X, 2018).

Sobre o uso dos conceitos “autonomia” e “discricionariedade” na análise das ações dos agentes implementadores, Lotta e Santiago (2017, p. 37), apontam que é na análise do *uso* que os indivíduos fazem do espaço de discricionariedade que os conceitos podem se confundir: “embora haja conexões importantes entre os dois conceitos, fica claro que há pressupostos analíticos diferentes que devem ser considerados nas diferentes pesquisas”. Neste estudo, consideramos a discricionariedade enquanto ação nos casos das escolhas das duas CREs. De acordo com Lotta e Santiago (2017), nesta perspectiva, considera-se a variação de comportamentos dos burocratas, explicada pelos elementos que influenciam a forma como eles interpretam as regras e implementam políticas públicas. Considerando as experiências pessoais, as condições organizacionais e contextuais locais, cada BME adotou estratégias que poderiam, na sua percepção, favorecer o processo de implementação do Turno Único.

No nível da escola, destacamos, neste artigo, os espaços de discricionariedade narrados pelos agentes na definição das disciplinas eletivas. A liberdade na definição das disciplinas eletivas a serem ofertadas a partir da nova matriz curricular foi valorizada em todas as entrevistas, desde o discurso dos burocratas de alto escalão:

A escolha da eletiva é uma escolha do professor. [...] A escola tem autonomia para escolher as eletivas que vai dar. [...] Eles também avaliam, fazem avaliação semestral e se não deu certo, trocam. Surge um desdobramento da própria eletiva para o semestre seguinte. A escola resolve (Representante 2 da SME/RJ, 2018).

Sobre a definição das disciplinas eletivas, não foi encontrado na matriz curricular (RIO DE JANEIRO, 2019) nenhuma definição e/ou conceito da disciplina eletiva, ou seja, não está claro no documento orientador qual é a concepção da SME/RJ do trabalho a ser desenvolvido nesta proposta, abrindo maior espaço de interpretação para os implementadores. Conforme aponta a literatura sobre implementação de políticas públicas, quanto maior a flexibilidade do texto da política maior o espaço de discricionariedade dos implementadores. Segundo Lotta e Santiago (2017, p. 24) “os estudos sobre a burocracia demonstram que a discricionariedade é possibilitada justamente pela existência de normas e regras e a forma como estão construídas”. Neste caso, a abrangência do texto - com regras muito genéricas - permite interpretações variadas dos implementadores, o que foi valorizado nas interações entre os diferentes agentes envolvidos justamente por possibilitar maior espaço de tomada de decisão. Na mediação da implementação desta orientação curricular, os agentes das CREs buscavam valorizar este espaço:

[..] Então os professores escolhem, os professores mandam, por exemplo, eu posso fazer uma eletiva de... deixa eu pensar... poemas. Posso oferecer uma eletiva de literatura (CRE Y, 2018, grifos dos autores).

No primeiro semestre a escola viu que essa eletiva não deu certo, tem a autonomia de falar: gente isso aí não foi legal. E aí eu acho que os professores têm que se reunir pra reestruturar isso, pra repensar (CRE X, 2018, grifos dos autores).

Percebe-se, na fala destes agentes de médio escalão, o reconhecimento do espaço de tomada de decisão das escolas para a definição da oferta destas disciplinas. Os diretores entrevistados, que fazem a mediação desta orientação na escola, também valorizaram este espaço de decisão e a participação dos alunos, ainda que a escolha de uma disciplina com um horário semanal possa parecer tão limitada em comparação à definição da Matriz Curricular:

A escolha é livre, dentro da proposta da SME a escola tem essa autonomia, junto com seus pares que são os professores. A gente também tem que respeitar as possibilidades e as capacidades, porque não adianta a gente dizer que vai dar uma oficina de canto e coral se eu não abro a boca para cantar nada (Diretor X1, 2018, grifos dos autores).

Eles adoram. Dia de eletiva é o melhor dia para eles. Eles que escolhem (Diretor Y2, 2018, grifos dos autores).

Os professores, por sua vez, reconhecem este espaço de discricionariedade, porém consideram que o exercício dessa discricionariedade é limitado por questões contingenciais. Na escolha das disciplinas eletivas isto é percebido, pois o professor precisa

pensar, adequar com as propriedades do material da escola porque por exemplo, eu gostaria muito de fazer uma eletiva usando um recurso da internet que eu sei que eu não vou ter, então eu não posso. Já me limita (Professor 1 da escola X1, 2018).

Com relação ao material das disciplinas eletivas, não tem, o que tem é pouca coisa que a escola dá [...] O papel está acabando e a eletiva vai ficar paralisada porque não tem material (Professor 2 da escola X1, 2018).

Neste sentido, como apontam Lotta e Santiago (2017, p. 36), podemos entender que a discricionariedade enquanto espaço para a ação “é entendida como uma liberdade do indivíduo limitada pelos contextos da atuação burocrática”. Assim, por mais que o BNR reconheça e legitime o espaço para a discricionariedade na implementação, planeje o uso deste espaço com base em seus valores e julgamentos, sua efetivação pode estar limitada por aspectos contingenciais não previstos na política.

Considerações finais

O presente trabalho trouxe para a discussão a implementação de políticas educacionais, destacando o papel dos agentes envolvidos neste processo. Tomando como objeto de pesquisa a implementação da proposta do Turno Único na rede pública municipal do Rio de Janeiro, discutiu-se inicialmente a agenda política que influenciou a formulação da proposta. Ainda, através de uma breve análise dos textos legais que normatizaram a implementação da proposta, observamos como estes textos da política demarcaram - ou não - as concepções e orientações da política. Assim, entendendo as fases do ciclo clássico de análise das políticas públicas como fluidos e complementares, destacamos a fase da implementação a partir do olhar para/sobre os agentes implementadores. Segundo Oliveira (2019), os estudos sobre a dinâmica dos processos de implementação passaram, nos últimos anos, a levar em conta o cotidiano das políticas, considerando as rotinas, as interações, o comportamento dos burocratas, os valores, as percepções, a discricionariedade, a tradução e a interpretação.

Neste estudo, ressaltando o lugar e relevância das ações e estratégias dos agentes implementadores, o desenho da pesquisa empírica buscou captar a percepção de diferentes agentes, em diferentes níveis da burocracia local, sobre as interações, estratégias e decisões em

diferentes momentos e rotinas da implementação do Turno Único. Percebeu-se, pelos relatos dos sujeitos, uma inconsistência na definição do desenho da política que se traduzia em diferentes interpretações. Estas interpretações, com efeito, repercutiam nas interações entre os burocratas e para a definição dos espaços e usos de discricionariedade encontrados nas estratégias de implementação, levando a resultados distintos, considerando: i) as características contextuais e contingenciais de cada espaço; ii) as diferentes motivações e crenças individuais dos agentes envolvidos; iii) a qualidade e intensidade das interações entre burocratas.

É assim, por meio de pequenas decisões ao longo de uma ampla cadeia, que as políticas vão sendo, de fato, construídas e implementadas. Para avaliar ou analisar a implementação de um programa, devemos ter em mente essas várias transformações e apropriações locais - não como defeito ou crítica às políticas, mas como um simples ponto de partida para sua compreensão (LOTTA, 2014, p. 144).

Assim, considerando os seus limites, a discussão que trazemos neste artigo propõe contribuir para o campo das pesquisas sobre implementação de políticas educacionais e, também, informar a agenda política. De acordo com Oliveira (2019), analisar a implementação a partir da perspectiva local traz informações relevantes para os tomadores de decisão sobre o cotidiano da implementação.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação.** Brasília, DF: MEC, 2014b.

CAVALCANTE, P. L. C.; LOTTA, G. S. (org.). **Burocracia de médio escalão: Perfil, trajetória e atuação.** Brasília, DF: ENAP, 2015.

CAVALIERE, A. M. V. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51- 64, 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2418>. Acesso em: 18 mar. 2022.

CAVALIERE, A. M. V. Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: Filantropia ou Política de Estado? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out./dez. 2014. Disponível em: scielo.br/j/es/a/Qg3Kydrq3nNyMJqYFrpkWcv/?format=html&lang=pt. Acesso em: 28 mar. 2022.

COELHO, L. M. C. *et al.* Alunos em tempo integral no Estado do Rio de Janeiro: Universalidade ou focalização? *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 36., Goiânia, 2013. **Anais [...]**. Goiânia, GO: ANPED, 2013. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt13_2831_texto.pdf. Acesso em: 20 abr. 2021.

LIPSKY, M. **Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public service.** Nova York: Russel Sage Foundation, [1980] 2010.

LOTTA, G. S. Agentes de implementação: Uma forma de análise de políticas públicas. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, São Paulo, v. 19, n. 65, p. 186-206, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/26308>. Acesso em: 18 abr. 2022.

LOTTA, G. S. **Burocracia e Implementação de Políticas de Saúde: Os agentes comunitários na Estratégia Saúde da Família.** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2015.

LOTTA, G. S. Burocracia, redes sociais e interação: Uma análise da implementação de políticas públicas. **Revista de Sociologia e Política**, v. 26, n. 66, p. 145-173, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsocp/a/fFjG3WhWqRWFnmNKRn63Kp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 abr. 2022.

LOTTA, G. S.; SANTIAGO, A. Autonomia e discricionariedade: Matizando conceitos-chave para o estudo de burocracia. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica m Ciências Sociais - BIB**, v. 83, p. 21-41, 2017. Disponível em: <https://bibanpocs.emnuvens.com.br/revista/article/view/426>. Acesso em: 21 fev. 2022.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v.

11, n. 22, p. 31-54, maio/ago. 2010. Disponível em:
<http://ri.uepg.br:8080/riuepg/handle/123456789/243>. Acesso em: 11 fev. 2022.

MUYLAERT, N. Diretores escolares: burocratas de nível de rua ou médio escalão? **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, p. 84-103, 2019. Disponível em:
<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/25954/>. Acesso em: 21 mar. 2022.

OLIVEIRA, A. C. P. Implementação das políticas educacionais: Tendências das pesquisas publicadas (2007-2017). **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, p. 1-16, 2019. Disponível em:
<https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/12966>. Acesso em: 13 mar. 2022.

OLIVEIRA, B. R. A implementação de políticas educacionais no nível micro: Uma análise a partir dos profissionais da escola no contexto da prática. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, n. 4, p. 1-17, 2019. Disponível em:
<https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/12972>. Acesso em: 05 maio 2022.

PALMEIRA, R. G. **Dos CIEPs à Lei do Turno Único**: Sentidos de educação integral em projetos de tempo integral na escola pública do Rio de Janeiro. 2016. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, Niterói, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/3607>. Acesso em: 08 fev. 2022.

RIO DE JANEIRO. **Lei n. 5.225, de 5 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a implantação de turno único no ensino público nas escolas da rede pública municipal. Rio de Janeiro: Prefeito Municipal, 2010. Disponível em:
<https://doweb.rio.rj.gov.br/porta/visualizacoes/pdf/1208#/p:3/e:1208?find=lei%20n%C2%BA%205.225>. Acesso em: 12 jan. 2022.

RIO DE JANEIRO. **Resolução SME n. 1178, de 02 de fevereiro de 2012**. Estabelece a Matriz Curricular para o Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. Rio de Janeiro: SME, 2012. Disponível em: <https://cre6-rjrj.blogspot.com/2012/02/resolucao-sme-n-1178-de-02-de-fevereiro.html>. Acesso em: 10 jan. 2022.

RIO DE JANEIRO. **Resolução SME n. 1317, de 28 de outubro de 2014**. Estabelece a Matriz Curricular para o Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro [...]. Rio de Janeiro: SME, 2014. Disponível em:
<https://doweb.rio.rj.gov.br/porta/visualizacoes/pdf/2583#/p:14/e:2583?find=resolu%C3%A7%C3%A3o%20sme%20n.%C2%BA%201.317>. Acesso em: 10 jan. 2022.

RIO DE JANEIRO. **Resolução SME n. 1427 de 24 de outubro de 2016**. Dispõe sobre a estrutura de atendimento, organização das turmas, horário de funcionamento e Matriz Curricular das Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: SME, 2016. Disponível em:
<https://doweb.rio.rj.gov.br/porta/visualizacoes/pdf/3248#/p:9/e:3248?find=resolu%C3%A7%C3%A3o%20sme%20n.%C2%BA%201.427>. Acesso em: 20 jan. 2022.

RIO DE JANEIRO. **Resolução SME n. 113, de 16 de janeiro de 2019**. Dispõe sobre a estrutura de atendimento, horário de funcionamento e Matriz Curricular das Unidades

Escolares da Rede Pública de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, e dá outras providências. Rio de Janeiro: SME, 2019. Disponível em:

<https://doweb.rio.rj.gov.br/porta1/v1sualizacoes/pdf/4027#/p:17/e:4027?find=resolu%C3%A7%C3%A3o%20sme%20n%C2%BA%20113>. Acesso em: 10 jan. 2022.

RIO DE JANEIRO. **Resolução SME n. 297, de 17 de novembro de 2021**. Dispõe sobre a Matriz Curricular das Unidades Escolares da rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro, e dá outras providências. Rio de Janeiro: SME, 2021. Disponível em:

<https://doweb.rio.rj.gov.br/porta1/v1sualizacoes/pdf/5161#/p:13/e:5161?find=resolu%C3%A7%C3%A3o%20sme%20n%C2%BA%20297>. Acesso em: 20 jan. 2022.

SEQUEIRA, D. A. F. **Implementação do currículo de História e a discricionariiedade dos agentes implementadores em escolas públicas cariocas**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

Como referenciar este artigo

OLIVEIRA, A. C. P.; SEQUEIRA, D. A. F.; GOMES, L. F. Z. A implementação do Turno Único no Rio de Janeiro: Interação e discricionariiedade dos agentes. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 3, p. 2343-2364, nov. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.3.16732>

Submetido em: 21/02/2022

Revisões requeridas em: 30/06/2022

Aprovado em: 10/08/2022

Publicado em: 30/11/2022

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.

Revisão, formatação, normalização e tradução.

