

**LA IMPLEMENTACIÓN DEL TURNO ÚNICO EN RÍO DE JANEIRO:
INTERACCIÓN Y DISCRECIONALIDAD DE LOS AGENTES¹**

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

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 Río de Janeiro. Considerando la escasez de investigaciones en el campo educativo que se enfoquen en 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.

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 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

¹ Agradecemos a la Red de Estudios sobre la Implementación de Políticas Públicas Educativas (REIPPE), con la colaboración del Itaú Social, por el apoyo financiero para las traducciones de este artículo al inglés y al español.

² Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro (UNIRIO), Río de Janeiro – RJ – Brasil. Profesora adjunta del curso de Pedagogía y del Programa de Posgrado en Educación (PPGEdu). Miembro de la Red de Estudios sobre Implementación de Políticas Públicas Educativas (REIPPE). Doctorado en Educación (PUC-Rio). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0367-6669>. E-mail: ana.oliveira@unirio.br

³ Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro (UNIRIO), Río de Janeiro – RJ – Brasil. Miembro de la Red de Estudios sobre Implementación de Políticas Públicas Educativas (REIPPE). Maestría Universitaria en Educación (UNIRIO). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1278-4223>. E-mail: deise.sequeira@gmail.com

⁴ Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro (UNIRIO), Río de Janeiro – RJ – Brasil. Estudiante de Maestría en Educación. Miembro de la Red de Estudios sobre Implementación de Políticas Públicas Educativas (REIPPE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5760-0272>. E-mail: luanfxg@gmail.com

implementadores das políticas (OLIVEIRA, 2019; MUYLAERT, 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.*

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.*

Introducción

El artículo en pantalla forma parte del grupo de estudio sobre la implementación de políticas públicas educativas, especialmente aquellas que se refieren a las traducciones e interpretaciones de los sujetos involucrados en el proceso de implementación de una política determinada. La investigación aquí relatada propuso un análisis sobre la reestructuración de la oferta educativa de las unidades escolares de la red pública municipal de Río de Janeiro con miras a implementar la jornada escolar ampliada para los estudiantes de esta red, propuesta que se conoció como El Turno Único. La discusión sobre la ampliación de la jornada escolar como camino hacia la calidad educativa, idea que induce la agenda política aquí analizada, es objeto de estudio por parte de varios investigadores (CAVALIERE, 2009, 2014; COELHO *et al.*, 2013). Su apropiación en la formulación e implementación del Turno Único se discutirá en este texto.

En la investigación, buscamos conocer la comprensión de los agentes involucrados en la implementación de esta política sobre sus objetivos y metas. Además, tratamos de entender

si había diferentes interpretaciones sobre la política que se tradujeran en diferentes posibilidades de aplicación de las mismas directrices. Es decir, considerando que las escuelas públicas municipales de Río de Janeiro, el campo de esta investigación, están organizadas en la misma red administrativa y están sujetas a la misma política educativa, nos preguntamos: ¿Existe una diferencia en la interpretación y el uso de la discreción entre los diferentes agentes en la implementación de la política? ¿Las estrategias de adaptación a las demandas de las políticas educativas son similares entre las unidades escolares de esta red? ¿Cómo interactúan los diferentes actores involucrados en la implementación de políticas?

Para tratar de responder a estas preguntas, la investigación utilizó el análisis documental y un diseño empírico cualitativo que recogió la narrativa de los diferentes agentes involucrados en el proceso de implementación del Turno Único en sus diferentes niveles de acción. Así, se realizaron⁵ entrevistas con tres representantes de la Secretaría Municipal de Educación de Río de Janeiro responsables del Turno Único en SME/RJ (uno al comienzo del proceso de implementación y los otros dos que asumieron el cargo durante el período de investigación de campo); con los Gerentes de Educación responsables de implementar la política en dos Coordinadores Regionales de Enseñanza - CREs⁶; y con los directores de 4 escuelas municipales (dos ubicadas en cada una de las CREs seleccionadas). Además, se realizaron grupos focales con los profesores de las 4 escuelas. Los datos de todas las entrevistas y grupos focales, después de la transcripción, fueron tratados con inspiración en el análisis de contenido de Bardin (1977). Algunas de las categorías surgidas de este análisis, inspiradas en estudios en el campo de la implementación de políticas públicas educativas, son presentadas y discutidas en este trabajo.

El artículo está organizado en 4 secciones después de esta introducción. La primera sección propone una aproximación al campo de los estudios de políticas públicas, considerando especialmente, en su ciclo clásico, los estudios sobre implementación. Destacando la aún escasa producción sobre el tema en el campo de las políticas educativas, presentamos una discusión conceptual sobre el uso de la discreción por parte de los agentes implementadores y la relevancia de la interacción entre ellos en la entrega de la política. La segunda sección presenta la política analizada, que propone la ampliación de la jornada escolar en las escuelas de la red pública municipal de Río de Janeiro. Entendiendo que las fases del ciclo de políticas son complementarias y no lineales, consideramos relevante incluir una breve discusión sobre la

⁵ La encuesta de campo se realizó en 2018.

⁶ El sistema de escuelas públicas municipales de Río de Janeiro se divide territorialmente en 11 Coordinadores Regionales de Enseñanza.

formulación de la agenda y el texto de la política, y luego analizar su implementación, desde los ojos de los diferentes implementadores. La tercera sección presenta los datos de la investigación, analizados a partir de una categorización que fue construida en diálogo con el marco teórico adoptado. Finalmente, la cuarta sección trae las consideraciones finales del estudio, aunque reflexiones y reconsideraciones nos acompañan en los caminos de la investigación.

Estudios sobre políticas educativas: la mirada a los implementadores

Asumiendo la relevancia del rol de los agentes implementadores, sus interacciones y decisiones en diferentes momentos de la implementación de una política, proponemos analizar conceptualmente, en esta sección, el papel de los Burócratas de Rango Medio y los Burócratas de Nivel de Calle, su discreción e interacción en la implementación de una política educativa.

Tradicionalmente, los estudios sobre políticas públicas dirigen su mirada a las fases de formación de agenda o formulación de políticas. Pocos de ellos, especialmente cuando se trata del contexto brasileño, se han dedicado a profundizar la fase de implementación de la política (LOTTA, 2015). Cuando se trata del campo educativo, la escasez es aún más significativa. En una revisión exploratoria sistemática de investigaciones sobre políticas educativas nacionales e internacionales, publicada de 2007 a 2017 en una muestra de revistas, A. Oliveira (2019) encuentra que los estudios que se dedicaron al análisis de la implementación de políticas educativas públicas representaron solo el 6% de las publicaciones del período. El análisis detallado de estos artículos (N= 153) mostró que sólo el 26% de ellos se dedicaban a explorar el papel de los agentes ejecutores. Muylaert (2019, p. 3), al presentar un dossier reciente que reunía estudios sobre la implementación de políticas educativas en la lucha contra las desigualdades, refuerza esta escasez: "En este campo, hay pocos estudios que se apropien de las referencias teóricas que parten de la Ciencia Política, que tienden a centrarse más en la fase de implementación".

Analizar los procesos resultantes de la adopción de nuevas políticas educativas, en diferentes espacios e involucrando a diferentes actores, parece aportar una contribución importante para pensar sobre los agentes implementadores de estas políticas y sus estrategias en la comprensión, interpretación, reinterpretación y articulación de sus demandas. Este proceso de transformación implica reinterpretaciones, reinterpretaciones, cambios de significados. Lotta (2014, p. 201) considera que ampliar los análisis sobre la implementación de políticas públicas

Es esencial incorporar la mirada a las diversas interacciones, los valores y referencias existentes y el ejercicio de la discreción por parte de los agentes de ejecución. Así, consideramos que, dependiendo de la acción, discreción e interacción que se produjo en el proceso, tendremos diferentes formas de implementación.

En el camino entre la formulación de políticas y su implementación, a través de diferentes lógicas de acción, los actores reinterpretan e interactúan con las demandas de las políticas educativas, en diferentes niveles y en diferentes modalidades. Entendemos estas diferentes estrategias como factores determinantes para la adecuación y recontextualización de las políticas educativas en contextos escolares, especialmente la destacada en este estudio. Lipsky (2010) llamó a los agentes responsables de la "entrega" de la política de los burócratas a nivel de calle - BNR. Según el autor, se ocupan diariamente de la comunicación con los beneficiarios de la política, incluidas las estrategias de conciliación, las necesidades y las limitaciones (LOTTA, 2014). Una de las grandes contribuciones de esta teoría es ver al burócrata como un *policy maker*, es decir, su función es llevar a cabo/hacer políticas.

Lipsky (2010) define a los BNR como empleados que trabajan directamente en la interacción con los usuarios para la prestación de servicios públicos, proporcionando así la prestación de servicios y, por lo tanto, teniendo una discreción expresiva, en la ejecución de sus actividades. Para el autor, la discrecionalidad se entiende como la libertad relativa que tienen estos agentes para determinar la naturaleza, cantidad y calidad de los beneficios y sanciones que sus agencias ofrecerán a estos ciudadanos. En un campo lleno de acciones, la discreción y la interacción de los agentes implementadores son conceptos relevantes, y son necesarios para comprender el desempeño del burócrata que toma decisiones y genera efectos en la ejecución de la política. Los estudios sobre la discreción generalmente parten de dos dimensiones: una que busca explicar el *espacio* de discreción existente (donde las reglas y los factores organizacionales son el foco del análisis) y la que se vuelve hacia el *ejercicio* de la discreción, buscando explicar cómo los individuos usan este espacio existente (LOTTA, 2018). Como Sequeira (2022) discutió en un estudio realizado en el mismo campo, el espacio que se da en política puede ser más grande, más pequeño, integral o no. Si el sujeto va a ejercer esta discreción es una decisión suya, que depende de su contexto de implementación y de las interacciones que establezca. En el ámbito educativo, los docentes son los principales BNR, ya que están en relación directa con los beneficiarios de la política. Según Sequeira (2022), son los principales responsables de aprender a los estudiantes, depende de ellos implementar prácticas pedagógicas diarias y otras pautas de política pública.

Se sabe que el ejercicio de la discrecionalidad está influenciado por varios factores institucionales y relacionales, por lo que los resultados de las políticas pueden explicarse en parte por las interacciones establecidas por los burócratas (LOTTA, 2018). Al analizar las interacciones existentes en el proceso de implementación, es necesario reconocer no solo las elecciones individuales de los actores, que están influenciadas por valores y referencias, sino también analizar las instancias de las que forman parte. Según Lotta (2018), estos aspectos se construyen dinámicamente a partir de procesos interactivos entre burócratas y otros actores.

En este proceso interactivo, es importante considerar que, entre los BNRs y la política formulada, existen los Burócratas de Rango Medio - BMEs. Según Cavalcante y Lotta (2015, p. 13-14), "la importancia de esta burocracia radica precisamente en ser el vínculo entre el alto nivel y los ejecutores de las políticas públicas. Por lo tanto, es uno de los principales responsables de conectar las fases de formulación e implementación".

En este estudio, pretendemos comprender los espacios y usos de la discreción por parte de los BMEs y BNRs y la posible interacción entre ellos en la implementación de una política para ampliar el viaje escolar. Cabe destacar que son pocos los estudios en el ámbito educativo que se han dedicado al tema, especialmente, destacando la interacción entre estos diferentes agentes.

El Turno Único como iniciativa para ampliar la jornada escolar en Río de Janeiro: agenda y formulación de una política

La discusión sobre la ampliación de la jornada escolar como camino para mejorar la calidad educativa no es nueva. La legislación, las diferentes políticas y programas nacionales de educación abordan el tema. La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional - Ley Nº 9.394/96 establece, en su artículo 34, que "la jornada escolar en la escuela primaria incluirá por lo menos cuatro horas de trabajo efectivo en el aula, y la duración de la permanencia en la escuela se amplía progresivamente". (BRASIL, 1996). Añade, en el § 2: "La escuela primaria se enseñará progresivamente a tiempo completo, a discreción de los sistemas educativos" (BRASIL, 1996). Como señala Cavaliere (2014), la proposición nace con un amplio margen para interpretaciones y omisiones.

El Plan de Metas Compromiso Todos por la Educación/PDE 2007 (BRASIL, 2007) y el antiguo Plan Nacional de Educación - PNE 2001-2010 (BRASIL, 2001) trajeron algunas directrices relacionadas con la atención estudiantil a tiempo completo. Con respecto a la ampliación del horario escolar, podemos considerar que el Programa Más Educación - PME

(BRASIL, 2010) surge (en 2010) proponiendo la complementación del horario escolar con actividades en el turno, desarrolladas por talleres en el propio espacio escolar o en otro aparato público en los alrededores. Por lo tanto, refuerza la comprensión de la escuela como un espacio comunitario. Las actividades ofrecidas por el programa no necesariamente se articularían al proyecto pedagógico de la escuela, que terminó produciendo críticas sobre su carácter más asistencial que educativo. La actual PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014a) dedica una meta específica a la educación integral. El Objetivo 6 predice que para 2024, el 50% de las escuelas públicas brasileñas atenderán al menos al 25% de los estudiantes de educación primaria a tiempo completo. El plan replica la definición de educación a tiempo completo del Programa Más Educación, es decir, lo comprende como "jornada escolar con duración igual o superior a siete horas diarias, durante todo el período escolar, comprendiendo el tiempo total en que el estudiante permanece en la escuela o en actividades escolares en otros espacios educativos" (BRASIL, 2014b). Por lo tanto, deja claro que la educación a tiempo completo no se traducirá esencialmente en la expansión de la jornada escolar, sino en la expansión del tiempo asignado a las actividades en la escuela. La única estrategia que aborda la expansión de la jornada escolar es la 6,9: "adoptar medidas para optimizar la duración de la estadía de los estudiantes en la escuela, dirigiendo la expansión de la jornada para el trabajo escolar efectivo, combinado con actividades recreativas, deportivas y culturales" (BRASIL, 2014a).

La discusión sobre la expansión de la jornada escolar en la educación básica en la norma educativa brasileña indujo diferentes iniciativas (Nacional, como SME, y lugares como CIEP en el Estado de Río de Janeiro), con diferentes concepciones sobre el uso del tiempo en la escuela⁷. Es importante considerar, en este aspecto, que la propuesta del Turno Único ocurre bajo la influencia e inducción de leyes y programas nacionales y locales para ampliar el horario escolar, previo y simultáneo.

Palmeira (2016) propone una comparación temporal sobre la legislación nacional y municipal (Río de Janeiro) sobre educación a tiempo completo, lo que nos lleva a considerar que la propuesta del Turno Único trae en su abultamiento la influencia de la discusión nacional sobre los beneficios de ampliar la jornada escolar. Sin embargo, la propuesta pretende imprimir en el diseño local un entendimiento que, en cierta medida, se aparta de la proposición mencionada en el PNE (BRASIL, 2014a) al establecer la expansión de la jornada escolar exclusivamente con un aumento de la carga de trabajo, prevista en la matriz curricular unificada, como se discutirá más adelante. No se descartó la posibilidad de otras actividades

⁷ Para más estudios sobre el tema, véase Cavaliere (2014).

complementarias más allá del turno de clase de 7 horas. De hecho, algunas escuelas organizaron simultáneamente el Programa de Turno Único y el Programa Mais Educação. El sistema educativo municipal de Río de Janeiro incorpora formalmente la demanda de la ampliación de la jornada escolar en su agenda política de la Ley N° 5.225 del 5 de noviembre de 2010 (RIO DE JANEIRO, 2010), que prevé la implementación del Turno Único en la educación pública en las escuelas de la red pública municipal, de autoría del concejal Jorge Felipe y otros, que establece en su artículo 1 el turno único de siete horas en toda la red municipal de educación pública, dentro de los diez años, la proporción del diez por ciento anual. Es importante destacar que la ley vigente apunta a la duración de la estadía de los estudiantes en las unidades escolares, pero no deja expuesto el propósito de ampliar el viaje y no pone sus objetivos en la agenda.

La legislación fue implementada en la administración de Eduardo Paes⁸, en dos períodos (2009-2012/2013-2016), con Cláudia Costin como Secretario de Educación, la mayor parte del tiempo. En el período, se desarrollaron numerosos proyectos, incluida la propuesta de ampliar la jornada escolar, con el Turno Único, basado en la legislación vigente, y que se describirá a continuación a partir de resoluciones y datos públicos de la SME / RJ, debido a la falta de especificación en la ley sobre la propuesta.

La red de escuelas municipales de la ciudad de Río de Janeiro es una de las mayores redes educativas de América Latina. Actualmente, atiende a 634,007 estudiantes matriculados en Educación Infantil, Escuela Primaria y Unidades de Educación Juvenil y Adulta en 1,544 unidades escolares. Desde 2010, esta red ha estado experimentando un proceso gradual de reestructuración de la oferta educativa de sus unidades escolares para ampliar la jornada escolar. Con este fin, se desarrolló un amplio proyecto de estudio para la implementación de esta reorganización en asociación con el Instituto Pereira Passos - IPP, buscando cumplir con la orientación de la Ley Municipal 5.225 (RÍO DE JANEIRO, 2010), citada anteriormente.

Las escuelas comenzaron a reorganizarse, considerando las unidades existentes y la necesidad de construir nuevas unidades, en un proceso gradual con la predicción de que todas las unidades atenderán a los estudiantes en un solo turno de 7 horas. La definición del turno único de 7 horas lectivas requería un vínculo progresivo entre los profesores y la unidad escolar, trabajando en un régimen semanal de 40 horas de dedicación exclusiva en la misma escuela. El aumento en el tiempo dedicado a las actividades escolares, considerado un logro importante para elevar la calidad del aprendizaje, requirió una reestructuración curricular que fue estudiada por los equipos de SME/RJ, según la Subsecretaría de Enseñanza de SME/RJ en ese momento

⁸ Eduardo Paes retoma la ciudad de Río de Janeiro para el periodo 2021-2024.

(Información Verbal) y se tradujo en los documentos: Resolución No. 1178 de febrero de 2012 (que establece las adecuaciones en las matrices curriculares de las escuelas que vienen a asistir en un solo turno) (RIO DE JANEIRO, 2012) y las Resoluciones N° 1317 de 28 de octubre de 2014 (RÍO DE JANEIRO, 2014) y N° 1427 de 24 de octubre de 2016 (que tratan de la estructura, organización y horarios de las escuelas en la red municipal de Río de Janeiro y la Matriz Curricular, incluidas las de Turno Único)⁹ (RIO DE JANEIRO, 2016). Posteriormente, ya en la gestión municipal de Marcelo Crivela (2017-2020) Resolución No. 113 del 16 de enero de 2019 (RIO DE JANEIRO, 2019) Revisar las recomendaciones establecidas en los documentos anteriores, derogarlas. Cabe destacar que la estructura de la propuesta siguió siendo la misma, con cambios menores (como el horario de entrada y salida, que cambió de 07:30 a 14:30 a 08:00 a 15:00), pero que trajo impacto a la familia y organización estructural de la escuela, en algunos casos, como se informó en los medios de comunicación. El Secretario de Educación en ese momento trató de cambiar la organización de la matriz curricular, pero, presionado por maestros y directores, se retractó de la propuesta.

En el análisis de esta propuesta de la SME/RJ, desde sus dispositivos jurídicos, se percibe que el texto de la política se vuelca hacia la operacionalización de la misma, es decir, definen las referencias para la implementación del Turno Único. Sin embargo, no es explícito vincular estas adaptaciones a la mejora de la calidad escolar, ya que esta articulación ocurrió más en el campo del discurso que en el campo del registro textual. Como ejemplo, tenemos el discurso de un representante de SME/RJ en una reunión del Consejo Estratégico de Información de la Ciudad (2017): *"El modelo se inspiró en modelos internacionales, donde los estudiantes se desempeñan mejor. Así que son las siete en punto, de 7:30 a.m. a 2:30 p.m., y la organización es por segmento, con un maestro generalista de 6to grado y siempre maestros de 40 horas"*. Queda por ver qué interpretación hacen los agentes ejecutores de esta política (desde la SME/RJ hasta la unidad escolar) y, también, cómo la reconfiguran en los diferentes contextos.

El turno único: de la formulación a la implementación: la voz de los agentes

La implementación del Turno Único ocurrió (y sigue sucediendo) gradualmente, ya que el contexto de la red es desafiante tanto en términos de tamaño como de cuestiones territoriales.

⁹ En 2021, después del final de la investigación, se publicó la Resolución No. 297 del 17 de noviembre de 2021 (RÍO DE JANEIRO, 2021) que establece la Matriz Curricular de las Unidades Escolares del Sistema de Escuelas Públicas de la Ciudad de Río de Janeiro, y proporciona otras medidas.

En cuanto al ritmo de este proceso de implementación de la política, en 2011, se inició en 10 escuelas, llamadas en el momento de Gimnasios Experimentales Carioca. En 2013, el Turno Único ya se había implementado en 28 escuelas y, en 2019, en 326 escuelas (215 asisten a los años iniciales y 121 a los últimos años de la escuela primaria). Vale la pena recordar que el objetivo de SME / RJ era que todas las escuelas de la red ya hubieran incorporado el Turno Único para 2020 (RIO DE JANEIRO, 2010). El *sitio web oficial* de SME/RJ afirma que, actualmente (2022), el 37,63% de los estudiantes de la red pública municipal de Rio de Janeiro son asistidos en escuelas de tiempo completo (que incluye estudiantes matriculados en escuelas de un solo turno y estudiantes matriculados en escuelas que cumplen con otros proyectos para ampliar la jornada escolar).

Con el fin de comprender las diferentes interpretaciones de los agentes involucrados en la implementación del Turno Único, proponemos, como diseño de investigación, un enfoque cualitativo que involucró entrevistas con profesionales de diferentes niveles de actividad en el sistema escolar municipal de Rio de Janeiro. Las entrevistas se realizaron con representantes de SME/RJ, responsables del Turno Único Carioca en diferentes horarios; con los Gerentes de Educación, responsables de implementar la política en dos CREs; con los directores de 4 escuelas municipales (dos en cada CRE); Grupos focales con profesores de cada escuela. Las entrevistas y los grupos focales fueron transcritos y codificados en temas, en un análisis temático interno (cada caso) y cruzados (entre casos). Los temas fueron categorizados en diferentes niveles: temas (interacción entre agentes implementadores y espacios de discrecionalidad de los burócratas); nivel de análisis (SME/RJ, CRE, Escuela) y papel del agente en la implementación (Representante de SME/JR, Director de Escuela, etc.). Las categorías que surgieron de este análisis se presentan y discuten a continuación, inspiradas en la literatura que guio este trabajo. Se preservó la identificación de los entrevistados y, para una mejor comprensión de los extractos de las entrevistas citadas en este estudio, el siguiente organigrama presenta los agentes considerados en la investigación:

Figura 1 - Niveles y agentes participantes en la investigación



Fuente: Elaboración propia

En las entrevistas con los diferentes agentes involucrados en el proceso de implementación del Turno Único, captamos diferentes interpretaciones y percepciones sobre la propuesta SME/RJ. Como se presentó en la sección anterior, en el texto de la política, las consideraciones de los legisladores sobre la relación entre la implementación de la política y la mejora de la calidad del trabajo escolar no son explícitas. Sin embargo, esta concepción está presente en el discurso de la mayoría de estos agentes, especialmente entre los burócratas de alto rango (representantes de SME/RJ), y los burócratas de nivel medio (Gerentes de Educación de las CREs y directores de las escuelas encuestadas). Los extractos a continuación ejemplifican esta percepción:

Cuando el estudiante y el profesor pasan más tiempo en la escuela, crean un vínculo más fuerte con la escuela (Representante SME 2, 2018).

Realmente bien, los niños realmente aprenden. Hacen la misma prueba que todos hacen, usan el mismo material que todos usan, solo que tiene una metodología diferenciada debido a una matriz que es más extensa y tiene otra dinámica (CRE Y, año 2018).

Para nosotros esto es una ganancia porque esta escuela no fue muy bien vista en el tema del rendimiento, pero ya ha mejorado mucho (Directora X1, 2018).

Entre los implementadores que actúan directamente en la oferta de esta política a sus beneficiarios, los BNRs, se observaron diferentes percepciones e interpretaciones de la política, en algunos casos, destacando puntos positivos, en otros negativos.

La frecuencia que estoy con los alumnos es mucho mayor [...] para mí es muy gratificante, porque ves tu trabajo, el resultado de las cosas que haces, puedes trabajar mucho más con ellos, además de lo de afinidad (Profesor 1 de la escuela X1, 2018).

El niño queda muy atrapado en el aula, ¿verdad? Idealmente, se le ofrecería más dentro de la escuela pública una gama más amplia de materias, desde cosas extracurriculares, para que tuviera un fondo más global (Profesor 2 de la escuela x1, 2018).

Se observa que la percepción del profesor 2 de la escuela X1 se refiere a otra concepción de extensión del tiempo en la escuela, probablemente porque la intencionalidad del aumento del trabajo escolar en la propuesta del Turno Único no está clara en el texto de la política.

También sobre la interpretación de los agentes respecto a la intencionalidad de la política, destacamos una inexactitud en la comprensión de una Directora. Según ella, la implementación del Turno Único ampliando la jornada escolar en la red se produjo para adaptar el horario escolar al cambio en la carga de trabajo de los docentes:

Realmente se trata de contratar al maestro en una carga de trabajo ampliada. El profesor empezó a estar 40 horas y la escuela se adaptó a este tiempo que el profesor tenía que atender (Directora X2, 2018).

Hay, en el discurso del director, una comprensión inversa del diseño de la política: los maestros de 40 horas se asignaron a las escuelas que comenzaron a asistir en un solo turno (7 horas), porque el diseño de la Matriz Curricular de estas escuelas predice tanto el aumento de la carga de trabajo como de los centros de estudio diarios (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2012, 2014, 2016).

En esta misma unidad, que anteriormente ofrecía un horario extendido desde el Mais Educação (BRASIL, 2010) y otras asociaciones hechas por la escuela, el director ve pocos cambios.

"X2 nunca ha dejado de ser a tiempo completo, siempre ha sido turno completo o único. Siempre a tiempo completo, el único cambio fue el turno único". (Directora X2, 2018).

Para ella, el servicio en horario extendido (turno extra) ya era una realidad y no enfatiza la diferencia en la adecuación curricular prevista por el texto de la política actual. Sin embargo, el Representante de SME/RJ señala la diferencia entre las propuestas:

[...] esta implementación del Cambio Único es un cambio de paradigma. Teníamos otra propuesta, que eran actividades matutinas del tronco común, asignaturas básicas, y por la tarde, actividades diversificadas, asignaturas más optativas, talleres, juegos musicales etc. [...] La matriz Single Shift tiene 35 veces, en las [clases] regulares. La matriz trabaja con asignaturas, con disciplinas con el profesor (Representante SME 1, 2018).

Como señalan Mainardes y Stremel (2010), a través de la recontextualización, el discurso pasa de su contexto de producción original a otro contexto en el que se modifica (a través de la selección, simplificación, condensación y reelaboración) y se relaciona con otros discursos, y luego se reubica. Para la directora X2 (2018), Posiblemente, las directrices sobre el turno único no fueron muy claras, a pesar de los esfuerzos de los órganos centrales en esta dirección. Consideramos que la interpretación de la política es decisiva para que las estrategias de implementación sean adoptadas por los agentes implicados en los diferentes niveles. En el caso estudiado, estas estrategias involucraron diferentes formas de interacción y diferentes usos de espacios de discreción, categorías analizadas en los datos recopilados en el campo que se describirán a continuación.

La interacción entre agentes

En el período de investigación de campo y análisis de datos, notamos que los movimientos de interacción entre los agentes implementadores tuvieron lugar en diferentes momentos y direcciones, siendo determinantes para los resultados de la implementación de la política. En estos movimientos, la interacción trae consigo las relaciones establecidas por los diferentes agentes en este proceso de implementación de la política. Según Lotta (2014), estos burócratas están influenciados por varios factores que afectan su forma y capacidad para dar forma a los resultados de la política, a partir de los procesos de interacción que realizan.

Al abordar la coordinación de la implementación de la política, el representante de las SME destaca el cuidado en garantizar la interacción con otros agentes, especialmente los directores de las escuelas:

Entonces, hablamos mucho con estos directores, sensibilizamos, mostramos cuáles eran las posibilidades... Esta matriz, también la discutimos mucho con colegiado, con campo, representativismo. [...] Todos fueron escuchados y fue un proceso interesante (Representante SME 1, 2018).

La representante de CRE X (2018) confirma la inversión de las SME/RJ en este flujo de información y en la formación de agentes para la implementación del Turno Único: "*Ya había una capacitación en la secretaría con los compañeros de Turno Único, que era mi función*". También destaca el papel de CRE, mientras que BME, en la mediación de esta interacción para la implementación: "*Seguí las escuelas de un solo turno, fui a las escuelas, hablé con la junta escolar, ayudé a resolver algún problema puntual de la escuela eventualmente*" (CRE X, 2018).

Las declaraciones de los directores entrevistados también confirman que hubo este seguimiento, pero perciben este movimiento de una manera más personificada, ubicando en uno de los agentes, la contribución a la implementación de la política:

En el momento en que se implementó aquí, tenía el [nombre/SME] quién estaba delante ... fue una persona muy abierta, escuchó todas las demandas, dificultades, dio feedback... Su equipo ayudó mucho, ella realmente estaba apostando, quería escuchar lo que estaba funcionando, lo que necesitaba cambiar. Mucho apoyo (Director Y1, 2018).

Sin embargo, para los docentes, en cuanto a la orientación dada a los agentes en la implementación de la política, este movimiento de interacción entre los diferentes niveles de comunicación no fue tan efectivo:

Fue una cosa muy táctil, digámoslo de esta manera, ¿verdad? Hazlo, cumple, sin mucha orientación (Profesor 2 de la escuela Y2, 2018).

Cuando CRE hace esto, generalmente viene por correo electrónico, y la dirección correcta, que copia para nosotros. Y así, no hay mucho debate, no tiene mucha consulta (Profesor 3 de la escuela Y2, 2018).

En el curso de implementación, la orientación de la SME/RJ incluyó el uso de la estrategia para promover la interacción entre los agentes escolares que ya habían implementado el Turno Único con los agentes de las escuelas que estaban comenzando la implementación:

Incluso celebramos una reunión la semana pasada con las nuevas escuelas en el modelo, o escuelas que no son nuevas en el modelo, pero el director sí. Trajimos a dos directores para contarte cómo fue esta experiencia, exactamente eso: cuando comenzó, ¿cómo fue? ¿Cómo lograste organizar las optativas, el proyecto de vida, el protagonismo? ¿Cómo lograste aumentar este tiempo de planificación diaria? Eso fue realmente genial. Porque es un colega que dice 'funcionó, salió mal, eso fue en ese momento, esto se hizo, no funcionó...' Hablando muy abiertamente, dando consejos. ¿Cómo fue el impacto? ¿Se quejaron los maestros? ¿No se quejó? (Representante SEM/RJ 2, 2018).

En el análisis de las declaraciones de los agentes entrevistados, queda clara la necesidad de comunicación entre ellos para asegurar la interpretación de la política, sus objetivos y las responsabilidades de cada agente en el proceso. A pesar de los esfuerzos de SME/RJ de esta manera, según los informes, parece que aún quedan algunos problemas. La Representante 1 de SME/RJ (2018) resume esta percepción: "*Damos una orientación que a veces llega a la punta de otra manera. Tenemos una red de 1500 escuelas, las CREs juegan un papel fundamental en este proceso de reorganización*".

Según Lotta (2018), la responsabilidad por la participación de cada agente se puede observar, por lo tanto, a partir de las interacciones establecidas, considerando las relaciones

existentes y los repertorios desencadenados en el momento de la implementación. Por lo tanto, el análisis de estas interacciones nos lleva a pensar en la importancia de ver más ampliamente la implementación de políticas públicas, considerando no solo la burocracia que participa en este proceso, sino las relaciones que se establecen con otros burócratas.

La presencia de agentes por más tiempo en la escuela, en opinión de los entrevistados, favorece y facilita la interacción y la toma de decisiones de una manera más compartida, lo que podría facilitar la implementación de la política:

Veo en las escuelas de TU más casos de gestión compartida. Debido a que los maestros están en la escuela por más tiempo, pueden participar en las decisiones. La administración es más compartida porque necesitas personas contigo. En la escuela de turno parcial, trabajé en una escuela como esta, y tuve que repetir lo mismo varias veces, nunca pude reunir a todos (Representante 3 de SME / RJ, 2018).

En cuanto a la percepción de los profesores, se observó cómo la interacción entre los agentes es importante. Los informes de algunos de ellos muestran cómo la interacción entre agentes puede marcar la diferencia en la implementación de la política:

*Creo que es mucho mejor, porque tenemos un mayor vínculo con los estudiantes, estás con ellos todos los días. También estar en la escuela todos los días, [...], poder trabajar junto con el equipo, creo que hace mucha diferencia (Profesor 1 de la escuela X2, 2018, grifo de los autores).
*Y nosotros con la coordinación, tenemos los centros de estudio correctos. La coordinación, en los centros de estudio, es que ella pasa la mayoría de los informes y orientación que necesita darnos (profesor 2 de la escuela Y1, 2018, grifo de los autores).
*Porque es imposible, no sé cómo sería jugar este gigantesco proyecto sin este equipo (Profesor 3 de la escuela Y2, 2018).***

La implementación, según Lotta (2018), se entiende como un proceso complejo que involucra actores, poder, intereses, disputas y controversias. En esta maraña de interacciones, se vuelve relevante entender cómo los burócratas construyen sus acciones y toman decisiones.

El papel de los agentes: espacios de discreción

El proceso de implementación del Turno Único implicó un importante desempeño de los coordinadores locales, responsables de este proceso en cada CRE. Fueron responsables de hablar con los directores y la comunidad en la fase de *convencer* a la política, actuando como burócratas de rango medio - BME. Se puede decir que son el vínculo entre el alto escalón y los ejecutores de las políticas públicas. Por lo tanto, son uno de los principales responsables de

conectar las fases de formulación e implementación. Tiene la función principal de traducir las decisiones en acciones (CAVALCANTE; LOTTA, 2015).

En este proceso, cada uno hizo uso de sus espacios de discreción en sus diferentes niveles para favorecer el trabajo. Para ello, su experiencia previa, su nivel de acuerdo con la política y su proximidad e interacción con los demás agentes fueron factores esenciales, tal y como se percibió en sus informes. Las siguientes declaraciones ejemplifican este camino en los dos CREs analizados:

Estaba siguiendo las escuelas de un solo turno. Entonces, cuando fui a la escuela, mi enfoque principal, a pesar de hablar con la junta, era el coordinador pedagógico (CRE X, 2018).

Se llamó a los directores, fue gradualmente, comenzamos muy lentamente. Llamábamos a los padres para hablar en las escuelas y explicar cómo iba a funcionar esto (CRE Y, 2018).

Y en el ejercicio de esta discrecionalidad, el representante de CRE Y tuvo su propia iniciativa. En ese contexto, organizó un proyecto de monitoreo para las escuelas que estaban implementando el Turno Único. El proyecto tenía como objetivo acercar a los directores a la coordinación de la propuesta en CRE:

Y lo hacemos una vez al mes -esta es nuestra propuesta- es un proyecto, vamos a una de las escuelas de un territorio. [...] Y las escuelas del territorio cercano [se reúnen con el GED] ... la intención es acercar el trabajo que es de todos los demás (CRE Y, 2018).

CRE X también tuvo la iniciativa de desarrollar una propuesta para favorecer la implementación del Turno Único. Invitó al personal y a los maestros de una escuela que implementaría la política a visitar una escuela que ya había estado trabajando en Turno Único.

Esta escuela, X1, que estaba implementando el Single Shift, y teníamos el X3, que fue una de las primeras escuelas de gimnasia en Río de Janeiro. Y tuvimos una reunión de los profesores de una escuela con la otra y fue muy guay, porque mostraron este tipo de experiencia (CRE X, 2018).

Cuando se les preguntó si se trataba de sugerencias o referencias del nivel central de la SME / RJ, los representantes de cada CRE dijeron que no, cada uno justificó su iniciativa a partir de la percepción de las necesidades de cada contexto: "*Creo que en la implementación veremos qué va a funcionar en esa comunidad o no, esto es interesante. Así que la autonomía es conquistada*" (CRE X, 2018).

Sobre el uso de los conceptos "autonomía" y "discreción" en el análisis de las acciones de los agentes implementadores, Lotta y Santiago (2017, p. 37), señalan que es en el *análisis*

del uso que los individuos hacen del espacio de discreción que los conceptos pueden confundirse: "aunque existen conexiones importantes entre los dos conceptos, está claro que hay diferentes supuestos analíticos que deben considerarse en diferentes investigaciones". En este estudio, consideramos la discreción como una acción en los casos de las elecciones de las dos CREs. Según Lotta y Santiago (2017), en esta perspectiva, consideramos la variación de comportamientos de los burócratas, explicada por los elementos que influyen en cómo interpretan las reglas e implementan las políticas públicas. Considerando experiencias personales, condiciones organizacionales locales y contextuales, cada BME adoptó estrategias que podrían, en su percepción, favorecer el proceso de implementación del Turno Único.

A nivel escolar, destacamos, en este artículo, los espacios de discreción narrados por los agentes en la definición de disciplinas optativas. La libertad en la definición de las disciplinas electivas a ofrecer a partir de la nueva matriz curricular fue valorada en todas las entrevistas, ya que el discurso de los burócratas de alto escalón:

La elección de electiva es la elección de un maestro. [...] La escuela tiene la autonomía para elegir las asignaturas optativas que dará. [...] También evalúan, hacen una evaluación semestral y si no funcionó, cambian. Un despliegue de la electiva en sí surge para el siguiente semestre. La escuela resuelve (Representante 2 de SME/RJ, 2018).

Sobre la definición de disciplinas optativas, no se encontró definición y/o concepto de disciplina electiva en la matriz curricular (RIO DE JANEIRO), es decir, no queda claro en el documento orientador cuál es la concepción de la SME/RJ del trabajo a desarrollar en esta propuesta, abriendo un mayor espacio de interpretación para los implementadores. Como señala la literatura sobre la implementación de políticas públicas, cuanto mayor sea la flexibilidad del texto de política, mayor será el espacio de discreción de los implementadores. Según Lotta y Santiago (2017, p. 24) "los estudios sobre la burocracia muestran que la discreción es posible precisamente por la existencia de normas y reglas y la forma en que se construyen". En este caso, el alcance del texto -con reglas muy genéricas- permite interpretaciones variadas de los implementadores, lo que se valoró en las interacciones entre los diferentes agentes involucrados precisamente porque permite un mayor espacio de toma de decisiones. En la mediación de la implementación de esta orientación curricular, los agentes de las CREs buscaron valorar este espacio:

[..] Así que los maestros eligen, los maestros envían, por ejemplo, puedo hacer una electiva de... Déjame pensar... Poemas. Puedo ofrecer una electiva de literatura (CRE Y, 2018, grifos de autores).

En el primer semestre la escuela vio que esta electiva no funcionaba, tiene la autonomía para hablar: gente que no era buenísimo. Y luego creo que los maestros tienen que unirse para reestructurar esto, para repensar (CRE X, 2018, grifos de los autores).

Se percibe, en el discurso de estos agentes de rango medio, el reconocimiento del espacio de toma de decisiones de las escuelas para la definición de la oferta de estas disciplinas. Los directores entrevistados, que median esta orientación en la escuela, también valoraron este espacio de decisión y la participación de los estudiantes, aunque la elección de una asignatura con un horario semanal puede parecer tan limitada en comparación con la definición de la Matriz Curricular:

La elección es libre, dentro de la propuesta de la SME, la escuela tiene esta autonomía, junto con sus compañeros que son los profesores. También tenemos que respetar las posibilidades y capacidades, porque no tiene sentido decir que daremos un taller de canto y coral si no abro la boca para cantar nada (Director X1, 2018, grifos de los autores).

Les encanta. El día electivo es el mejor día para ellos. Ellos eligen (Director Y2, 2018, grifos de los autores).

Los maestros, a su vez, reconocen este espacio de discreción, pero consideran que el ejercicio de esta discreción está limitado por cuestiones de contingencia. En la elección de las asignaturas optativas esto se percibe, porque el profesor necesita

piense, ajuste con las propiedades de las cosas de la escuela porque, por ejemplo, me encantaría hacer una asignatura optativa usando un recurso de Internet que sé que no tendré, así que no puedo. Ya me limita (Profesor 1 de la escuela X1, 2018).

Con respecto al material de disciplinas optativas, hay, lo que tiene es poco que la escuela da [...] El rol está terminando y la electiva se paralizará porque no hay material (Profesor 2 de la escuela X1, 2018).

En este sentido, como señalan Lotta y Santiago (2017, p. 36), podemos entender que la discrecionalidad como espacio de acción "se entiende como una libertad del individuo limitada por los contextos de acción burocrática". Por lo tanto, por mucho que el BNR reconozca y legitime el espacio para la discrecionalidad en la implementación, planifique el uso de este espacio en función de sus valores y juicios, su efectividad puede verse limitada por aspectos de contingencia no previstos en la política.

Consideraciones finales

El presente trabajo trajo a la discusión la implementación de políticas educativas, destacando el papel de los agentes involucrados en este proceso. Tomando como investigación objeto de investigación la implementación de la propuesta del Turno Único en la red pública municipal de Río de Janeiro, se discutió inicialmente la agenda política que influyó en la formulación de la propuesta. Además, a través de un breve análisis de los textos legales que estandarizaron la implementación de la propuesta, observamos cómo estos textos de política marcaron -o no- las concepciones y orientaciones de la política. Así, entendiendo las fases del ciclo clásico de análisis de políticas públicas como fluidas y complementarias, destacamos la fase de implementación desde la mirada a/sobre los agentes implementadores. Según Oliveira (2019), los estudios sobre la dinámica de los procesos de implementación han tenido en cuenta la vida cotidiana de las políticas, considerando las rutinas, las interacciones, el comportamiento de los burócratas, los valores, las percepciones, la discreción, la traducción y la interpretación.

En este estudio, enfatizando el lugar y la relevancia de las acciones y estrategias de los agentes implementadores, el diseño empírico de la investigación buscó capturar la percepción de diferentes agentes, en diferentes niveles de burocracia local, sobre las interacciones, estrategias y decisiones en diferentes momentos y rutinas de la implementación del Turno Único. A partir de los relatos de los sujetos, se percibió una inconsistencia en la definición del diseño de la política que se tradujo en diferentes interpretaciones. Estas interpretaciones, de hecho, tuvieron repercusiones en las interacciones entre burócratas y en la definición de espacios y usos de discrecionalidad encontrados en las estrategias de implementación, llevando a resultados diferentes, considerando: i) las características contextuales y de contingencia de cada espacio; ii) las diferentes motivaciones y creencias individuales de los agentes involucrados; iii) la calidad e intensidad de las interacciones entre burócratas.

Por lo tanto, a través de pequeñas decisiones a lo largo de una amplia cadena, las políticas se están construyendo y aplicando. Para evaluar o analizar la implementación de un programa, debemos tener en cuenta estas diversas transformaciones y apropiaciones locales, no como un defecto o crítica de las políticas, sino como un simple punto de partida para su comprensión (LOTTA, 2014, p. 144).

Por lo tanto, considerando sus límites, la discusión que traemos en este artículo propone contribuir al campo de la investigación sobre la implementación de políticas educativas y también informar la agenda política. Según Oliveira (2019), analizar la implementación desde

la perspectiva local aporta información relevante a los tomadores de decisiones sobre la implementación diaria.

REFERENCIAS

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. Disponible en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm. Acceso: 20 enero 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. Disponible en: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acceso: 20 enero 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. Disponible en: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acceso: 20 enero 2022.

BRASIL. **Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponible en: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acceso: 15 enero 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. Disponible en: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acceso: 20 enero 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. Disponible en: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2418>. Acceso: 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. Disponible en: scielo.br/j/es/a/Qg3Kydrq3nNyMJqYFrpkWcv/?format=html&lang=pt. Acceso el: 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. Disponible en: https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt13_2831_texto.pdf. Acceso: 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. Disponible en: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/26308>. Acceso: 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. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/rsocp/a/fFjG3WhWqRWFnmNKRn63Kp/abstract/?lang=pt>. Acceso: 25 abr. 2022.

LOTTA, G. S.; SANTIAGO, A. Autonomia e discricionariedade: Matizando conceitos-chave para o estudo de burocracia. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais - BIB**, v. 83, p. 21-41, 2017. Disponible en: <https://bibanpocs.emnuvens.com.br/revista/article/view/426>. Acceso: 21 feb. 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. Disponible en: <http://ri.uepg.br:8080/riuepg/handle/123456789/243>. Acceso: 11 feb. 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. Disponible en: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/25954/>. Acceso: 21 mar. 2022.

OLIVEIRA, A. C. P. Implementação das políticas educacionais: Tendências das pesquisas publicadas (2007-2017). **Revista de Estudos Teóricos e Epistemológicos em Política Educativa**, v. 4, p. 1-16, 2019. Disponible en: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/12966>. Acceso: 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 e Epistemológicos em Política Educativa**, n. 4, p. 1-17, 2019. Disponible en: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/12972>. Acceso: 05 mayo 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. Disponible en: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/3607>. Acceso: 08 feb. 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. Disponible en: <https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/1208#/p:3/e:1208?find=lei%20n%C2%BA%205.2>. Acceso: 12 enero 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. Disponible en: <https://cre6-rjrj.blogspot.com/2012/02/resolucao-sme-n-1178-de-02-de-fevereiro.html>. Acceso: 10 enero 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. Disponible en:

<https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/2583#/p:14/e:2583?find=resolu%C3%A7%C3%A3o%20sme%20n%C2%BA%201.317>. Acceso: 10 enero 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/portal/visualizacoes/pdf/3248#/p:9/e:3248?find=resolu%C3%A7%C3%A3o%20sme%20n%C2%BA%201.427>. Acceso: 20 enero 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/portal/visualizacoes/pdf/4027#/p:17/e:4027?find=resolu%C3%A7%C3%A3o%20sme%20n%C2%BA%20113>. Acceso: 10 enero 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/portal/visualizacoes/pdf/5161#/p:13/e:5161?find=resolu%C3%A7%C3%A3o%20sme%20n%C2%BA%20297>. Acceso: 20 enero 2022.

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

Cómo hacer referencia a este artículo

OLIVEIRA, A. C. P.; SEQUEIRA, D. A. F.; GOMES, L. F. Z. La implementación del Turno Único en Río de Janeiro: Interacción y discrecionalidad de los 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>

Presentado en: 21/02/2022

Revisiones requeridas en: 30/06/2022

Aprobado en: 10/08/2022

Publicado en: 30/11/2022

Procesamiento y edición: Editora Iberoamericana de Educación - EIAE.
Corrección, formateo, normalización y traducción.

