

Educação em tempo integral: um olhar crítico sobre a realidade escolar

AUTORIA

Tatiana de Camargo Schiavon 

Doutora em Educação pela UFSCAR, pedagoga, letróloga, especialista em psicopedagogia, inclusão, escola-outra, arte, educação e terapia. Atuo há mais de 28 anos na educação pública como formadora, coordenadora e professora.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4188-5653>

E-mail: taticschiaivon@yahoo.com.br

Recebido em:

01 dez. 2025

Aprovado em:

01 jan. 2026

DOI: <https://doi.org/10.28998/cdp.v2i1.20079>

Introdução

[...] o eco dos sentimentos entre duas ou mais pessoas, desempenha um papel central na atribuição de significado e sentido de realização para uma vida humana afeição recíproca, por assim dizer, até o fim. (Elias, p.100, 2001)

O sociólogo Norbert Elias, ao refletir sobre as relações humanas, concebe o afeto como "o eco dos sentimentos entre duas ou mais pessoas", alçando-lhe um "papel central na atribuição de significado e sentido de realização para uma vida humana". Essa afeição recíproca é, em sua visão, fundamental para a existência até o fim.

Se esse "eco" é vital para qualquer ser humano, seu impacto é absolutamente crucial na formação integral de uma criança dos anos iniciais da educação básica. A escola, neste contexto, deveria ser o ambiente por excelência onde esse eco ressoa, construindo um sólido sentido de pertencimento e comunidade. No entanto, quando esse afeto é negado, testemunha-se muito mais do que uma falha relacional pontual entre professor e aluno.

A ausência desse "eco" revela a falência de um sistema que, em sua busca por resultados quantitativos, esqueceu-se do seu cerne: a formação humana. A falta do afeto, portanto, não é um detalhe; é o sintoma da ruptura entre a teoria de uma educação integral e uma prática que abandonou sua missão essencial.

Para aprofundar a discussão em torno da educação integral, situa-se o recorte desta investigação em uma escola pública municipal do interior do estado de São Paulo, na qual atuo como professora de uma das turmas. Essa instituição oferta o ensino em tempo integral para crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A fim de melhor direcionar os conceitos aqui expostos, analisaremos a legislação vigente que orienta as ações dessa escola.

A legislação educacional, que ampara as tomadas de decisão na região analisada, é a brasileira, incluindo a LDB e a Lei 14.640/2023, as quais definem a educação em tempo integral não apenas como uma extensão da carga horária, mas como uma proposta pedagógica que deve promover o desenvolvimento integral do estudante em suas dimensões cognitiva, social, emocional, física e ética. Diretrizes como as da Resolução CNE/CEB Nº 7/2025, também presentes, enfatizam a necessidade de um currículo diversificado, inclusivo e significativo, que vá além da transmissão de conteúdos.

No entanto, o que incentivou a investigação foi observar que na prática vivenciada enquanto professora da escola e pesquisadora, havia uma profunda desconexão entre essas normativas e a realidade cotidiana da escola. E ao iniciar o percurso de

pesquisa, buscando mapear o campo, as pesquisas encontradas traziam críticas a esse sistema, pude acompanhar registros de que muitas instituições, presentes nos textos analisados, ao se verem sozinhas na construção e organização da rotina de suas turmas, sem acesso a uma formação eficaz, transformam o tempo integral em uma mera extensão do turno regular — que é a realidade que as escolas conhecem, ou que têm segurança em aplicar —, focada em reforço conteudista e, inúmeras vezes, pressionada por resultados quantitativos. Essa lógica produtivista, herdada de um sistema que prioriza métricas e rankings, impostos por avaliações externas e em larga escala, negligencia as dimensões socioafetivas do aprendizado.

Durante o processo de mapeamento sistemático de dados, identificou-se consonância entre os trabalhos de Branco (2009), Silva (2023) e Nunes (2021). Esses autores apontaram cinco eixos comuns à experiência vivenciada na realidade da pesquisadora: ausência de reestruturação pedagógica; fragmentação do conhecimento; falta de integração e sentido; desafios de infraestrutura e formação; e foco na permanência, e não na formação integral. Neste texto, discute-se o entrelaçamento desses cinco eixos, analisando suas interconexões e influências mútuas, por isso as demais produções analisadas não serão citadas neste recorte.

Para que esta discussão se estabeleça e justifique sua relevância, os fundamentos teóricos e normativos serão confrontados com episódios concretos vivenciados no cotidiano escolar e narrados pela professora atuante em sala, os quais serão aprofundados ao longo do texto. Por meio dessas narrativas cotidianas registradas em um diário reflexivo, é possível inferir que não só a escola busca organizar-se sem apoio, mas também o professor, que se vê sozinho, acaba por tomar atitudes que preconizam o controle e a aplicação de conteúdo em detrimento do processo de construção do saber.

Esse cenário, por fim, resulta em um confinamento das crianças, ou seja denuncia a ausência de reestruturação pedagógica, a falta de integração e sentido e o foco na permanência e não na formação integral. Para Cavaliere e Maurício (2012), “o confinamento por longas horas dentro de uma escola pequena e mal equipada pode trazer prejuízos ao processo educativo”.

A ideia de confinamento e depósito de crianças também é compartilhada por Zanardi (2016). Para o autor, a lógica de focar em metas métricas, impostas por meio dos resultados de avaliações externas, consome o tempo escolar, apontando para os desafios da falta de estrutura e formação. Com isso, ocorre uma ruptura nas relações professor-aluno, a qual será ilustrada nas narrativas de crianças que se incomodaram com a negligência de seus direitos ao uso de materiais e com a repreensão que sofreram por exigi-los, episódio que exemplifica claramente o desvio do papel da escola.

Assim, não só a escola se vê nesse confronto entre o necessário e o imposto, mas a professora também, inúmeras vezes sobrecarregada pela excessiva responsabilidade de gerir um processo que deveria levar em consideração o

desenvolvimento individual — respeitando o tempo de aprendizagem de cada criança —, acaba transferindo sua responsabilidade para os alunos de 8 e 9 anos.

Essa atitude, da professora se assemelha a um grito interno de socorro e evidencia uma grave violação ética e pedagógica em seu papel de educadora, como bem nos colocas os autores Assunção e Oliveira (2009).

[...] Os mecanismos de intensificação parecem ocorrer no magistério público no Brasil, sobretudo se consideramos a diversidade das condições encontradas na multiplicidade de redes municipais e estaduais que comporta. Regulação, controle e avaliação por competências fazem parte das mutações do emprego e do trabalho industrial e chegam às escolas sem considerar os princípios educativos tampouco as realidades que distinguem o ensino básico do ensino médio. Os professores são extremamente demandados no seu trabalho e com frequência se sentem responsáveis pelo desempenho de seus alunos e da escola (p. 354).

Os professores são "extremamente demandados", sobrecarregados com tarefas e pressionados pelos resultados. Essa pressão, quando confrontada com as narrativas discentes do cotidiano escolar em que atuo, e com as presentes nos trabalhos analisados de Nunes (2021) e Branco (2009) demonstra que a autoridade docente sofre com a coerção, o que elimina o espaço para o acolhimento, essencial para fomentar o respeito e a criação de vínculos seguros. Tais processos, por sua vez, só se efetivam quando os tempos de aprendizagem e desenvolvimento são verdadeiramente respeitados.

A conclusão central, se dá quando o “eu” professora se encontra com o “eu” pesquisadora ao ler os registros e correlacionar com as pesquisas mapeadas. Considera-se, portanto que a aprendizagem significativa só ocorre onde há uma relação pedagógica pautada pela empatia e pelo cuidado. A verdadeira educação integral entende que a assimilação de conteúdos é uma consequência natural de um ambiente estimulante e acolhedor. A lacuna entre a legislação e a prática persiste porque o sistema ainda prioriza um modelo que desconsidera a integralidade do sujeito, exigindo uma urgente reavaliação das prioridades para que a escola se torne, de fato, um espaço de desenvolvimento humano pleno.

Aprofundando o tema

A educação integral tem sido amplamente defendida como uma estratégia crucial para o desenvolvimento pleno dos estudantes, conforme estabelecido na Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), deve ser progressivo e não necessariamente em tempo integral. Já a Lei nº 14.640/2023 (Programa Escola em Tempo Integral), estabelece as normativas para o ensino em tempo integral.

§ 1º Para os fins do disposto nesta Lei, consideram-se matrículas em tempo integral aquelas em que o estudante permanece na escola ou em atividades escolares por tempo igual ou superior a 7 (sete) horas diárias ou a 35 (trinta e cinco) horas semanais, em 2 (dois) turnos, desde que não haja sobreposição entre os turnos, durante todo o período letivo. (BRASIL, 2023)

Além de estabelecer o período, a legislação aponta diretrizes para o seu funcionamento, de acordo com a Resolução CNE/CEB Nº 7, DE 1º de agosto de 2025,

o currículo deve integrar as dimensões do desenvolvimento (cognitiva, social, cultural, emocional, física) e promover autonomia, empatia, criatividade, consciência crítica e convivência democrática. (Art. 15).

Ser baseado nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento expressos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nos Temas Transversais Contemporâneos e no currículo de cada sistema de ensino (Art. 16).

Inclusão de mestres da cultura popular e saberes tradicionais no currículo (Art. 21, V; Art. 22, V). Diversificação de metodologias, materiais e espaços educativos, promovendo convivência democrática e educação entre pares (Art. 22, VII).

Ao aprofundar o texto da resolução, pode-se inferir que este estabelece a necessidade de o currículo das escolas integrais brasileiras estar organizado para uma educação mais completa e moderna. Expondo que a escola vai muito além de apenas passar conteúdo. Ou seja, a escola não deve se preocupar apenas com a parte intelectual (cognitiva). Ela precisa formar o aluno por completo, desenvolvendo também suas habilidades para se relacionar (social), entender seu lugar no mundo (cultural), lidar com sentimentos (emocional) e cuidar do corpo (física). É uma visão integral do ser humano.

No entanto, a análise do cotidiano escolar, presente nas pesquisas e no diário, revela uma preocupante desconexão entre a teoria educacional e a prática pedagógica. Longe de constituir um ambiente de desenvolvimento integral, muitas instituições transformam a jornada estendida em uma mera extensão do período regular, focada exclusivamente no reforço de conteúdo e na pressão por resultados quantitativos. Nas pesquisas, descrevem, que, frequentemente, a implementação da jornada ampliada se resume a estender o tempo de permanência dos alunos na escola, porém sem uma revisão profunda do projeto pedagógico.

Diante desse cenário, observa-se que, para que se alcance uma educação de fato integral, é necessário repensar o currículo, as metodologias de ensino e a própria função da escola – um passo que, conforme evidenciado, raramente ocorre na prática. Como resultado, consolida-se uma lógica produtivista que ignora as dimensões socioafetivas do aprendizado, como ilustram eventos recentes nesta mesma comunidade escolar.

Em um dos registros presentes no diário, encontra-se a narrativa da professora/pesquisadora, em que as crianças relataram um episódio emblemático: a ocorrência de incidentes que evidenciam a negligência no ambiente escolar, destacando atos que culminam em um estado de desorganização, não cumprimento de rotinas. A ausência de intervenção pedagógica ou acolhimento não se configuram como eventos isolados, sendo corroboradas por outros discentes que reportam as mesmas sensações, dificuldades e tensões semelhantes nas interações em inúmeros momentos.

Nesse contexto, as narrativas descritas no diário emergem como um diagnóstico preciso das fragilidades estruturais e formativas do sistema educacional. Seus relatos, em consonância com os dados das pesquisas mapeadas sobre a relação professor-aluno, demonstram que, embora existam momentos de conexão e vitalidade pedagógica, manifesta-se uma profunda crise na organização dos espaços e da rotina escolar, o que acaba por incidir negativamente no campo do afeto e do acolhimento. A urgência dessa situação é corroborada por diferentes fontes analíticas, incluindo registros narrativos e a tecitura dos dados levantados pelas pesquisas.

A ausência de estrutura, de formação e de um currículo com foco na formação integral, os quais norteiem o trabalho do professor acaba por negar aos estudantes a própria essência da infância: a liberdade para aprender, interagir e crescer sem a pressão indevida de responsabilizar-se pelas condições a eles oferecidas.

Essa postura converge com os registros das pesquisas analisadas de Branco (2009), Silva (2023) e Nunes (2021), as quais trouxeram a contribuição de que, em vez de promover uma formação integral, o foco acaba sendo apenas manter os alunos longe dos riscos da rua, sem garantir um desenvolvimento pleno nas dimensões intelectual, social, emocional e cultural.

Essas narrativas, ampliam, ilustrando o fértil campo de investigação sobre o como ocorre na prática a educação em tempo integral, e o quando a intencionalidade imposta via métrica, implica na natureza da relação ensino-aprendizagem. Esse percurso nos leva a questionar: o que as crianças realmente esperam desse tempo a mais na escola? Em que momentos são valorizadas as avaliações das crianças? Ou ainda mais profundo, há momentos de escuta dessas avaliações?

Portanto, a pergunta final e que permeia esse recorte é: em qual dessas relações a aprendizagem verdadeiramente acontece? A evidência prática, encontrada no diário da professora, demonstra que o aprendizado profundo e significativo só floresce nos momentos narrados em que há respeito, destacando que a teoria da educação integral só é vivenciada na prática diária quando ocorre a escuta e o cuidado com cada criança respeitando a sua individualidade, como também nos coloca Paulo Freire:

Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer. (2007, p. 86)

Atravessados por essas colocações, outra pergunta se faz crucial: por que a dinâmica e a didática oferecidas, presentes em todo o material analisado, produzem resultados tão díspares? A resposta parece residir menos no conteúdo ministrado e mais nos afetos que permeiam a relação pedagógica. A qualidade desse vínculo que determina o sucesso ou o fracasso educacional, reafirmando a citação acima, as ações permeadas pela escuta atenta criam a curiosidade, faz com que se reconheçam pertencentes aquele espaço, turma e relações.

A falta de infraestrutura adequada nas escolas (espaços para atividades, refeitórios, equipamentos) e a formação insuficiente dos professores para trabalhar com a nova dinâmica, também são pontos de crítica constantes. A literatura mapeada, cita Cavaliere (2007), indicando quatro concepções: assistencialista, proteção contra o crime, aprofundamento dos conhecimentos e o trabalho isolado do Estado. As quais mostram que esses desafios são significativos e, muitas vezes, inviabilizam a aplicação do modelo de forma eficaz, atrapalhando um bom desempenho didático, o qual deveria segundo a autora focar seu trabalho em aspectos multidimensionais, direcionando para formação plena do estudante.

É evidente que a raiz dos problemas relatados reside em um sistema educacional que prioriza métricas externas e a comparação de desempenho em detrimento do desenvolvimento humano. A lógica de mercado, que trata a educação como um produto a ser medido e rankeado, corrói a prática pedagógica, levando à negligência didática do lúdico, da linguagem que se aproxima da criança, do corporal e do artístico – dimensões fundamentais para uma formação verdadeiramente integral. Essa visão reducionista frequentemente se associa a um preconceito velado: a crença de que a dificuldade na assimilação de conteúdos é um reflexo direto de "contextos sociais menos favorecidos". Esse raciocínio é convenientemente para deslocar a responsabilidade da instituição – que deveria ser a provedora de vivências enriquecedoras – para o aluno criando um ciclo de baixas expectativas e negligência afetiva.

O conceito de educação em tempo integral, em sua essência, é a antítese dessa lógica. Para Moacir Gadotti (2009), um defensor da ideia de educação integral, não é apenas ampliar o tempo na escola. Ele enfatiza que o crucial é a qualidade da educação e a formação integral do ser humano, o que certamente requer uma mudança de método e objetivo. Para ele, o risco é justamente se tornar uma sobrecarga para o aluno sem sentido real.

Assim, podemos considerar que seu propósito não é ser uma mera extensão do período regular, mas sim uma expansão qualitativa da experiência formativa. Deve ser um tempo para atividades significativas que produzam sentido para a vida das crianças: oficinas de arte em suas quatro dimensões, exploração científica mão na massa, debates sobre ética e cidadania, práticas corporais conscientes e contato com a natureza. É na integralidade do tempo que se pode trabalhar a integralidade do sujeito, acolhendo suas dimensões cognitiva, social, emocional, física e ética.

A narrativa presente no diário da professora, contando sobre a responsabilização das crianças pelo barulho é a materialização perfeita desse sistema em colapso. Crianças nessa idade, que ainda confiam cegamente no adulto como provedor de segurança e regulação, estão ainda em desenvolvimento para arcar com a responsabilidade de cuidar para que não exista barulho para o amigo. Essa carga de adaptação e inclusão dos espaços é adulta e institucional.

Portanto, as narrativas abarcam mais uma reflexão, não se as crianças são quietas ou barulhentas, mas que tipo de vivência a escola está oferecendo para que elas

se engajem de forma significativa. A educação integral, prevista no levantamento teórico dos materiais analisados, entende que a assimilação de conteúdo é uma consequência natural de um ambiente acolhedor, estimulante e rico em experiências. O afeto, longe de ser um "extra", é o catalisador essencial sem o qual a aprendizagem verdadeiramente profunda não pode acontecer. Enquanto a escola negligenciar essa premissa, continuará a produzir relatos de desconexão e sofrimento, confirmando a lacuna entre seu discurso teórico e sua prática efetiva.

Em última análise, a realidade da educação em tempo integral, muitas vezes, falha em seu propósito, como vimos não só na experiência vivida, mas também nos estudos realizados. A escola precisa urgentemente retomar sua função de ser um espaço de desenvolvimento humano, onde a didática e o afeto caminhem lado a lado. É urgente a reflex-ção, ou seja, reunir as reflexões e pesquisas existentes, a fim de direcionar as ações buscando transformar os espaços, as relações, priorizando a formação dos educadores e apoiando-os para lidar com as complexidades das diferenças pertencentes às salas de aula, atentando-se para que a escola garanta o bem-estar e o direito da criança a uma infância plena.

Considerações finais

Ao longo deste texto, buscamos discutir algumas críticas à educação em tempo integral, apresentando um confronto entre a vivência no cotidiano escolar investigado por meio da leitura do diário da professora, que também é pesquisadora e autora deste texto e outras pesquisas mapeadas sobre o assunto, bem como normas, legislação e diretrizes fundantes. Durante a sintetização da pesquisa neste texto, a busca foi revisitar a experiência vivida, em um movimento de leitura e interpretação das narrativas autobiográficas, o que evidenciou um abismo considerável entre a concepção legal da educação em tempo integral e sua materialização no chão da escola.

Assim, vimos que, a legislação e as diretrizes nacionais propõem um modelo de formação que presa a integralidade, que acolhe o estudante em todas as suas dimensões e potencialidades. Contudo, o que se observou na prática cotidiana é a perpetuação de um modelo reduzido a uma extensão do turno regular, centrado na reprodução de conteúdos e na lógica produtivista de resultados.

As narrativas das crianças, encontradas no diário da professora, não são meros incidentes isolados, mas sintomas de uma patologia sistêmica. Eles revelam a negligência com as diferenças, a violação de direitos fundamentais e a profunda crise de afeto e acolhimento que assola o ambiente escolar. A transferência de responsabilidades adultas para as crianças, exemplifica o confronto das normativas legais com a prática, o que ilustrou um episódio que acabou por infringir os direitos à infância.

A resposta para a efetivação de uma educação integral verdadeira não reside, portanto, apenas em decretos ou na ampliação da carga horária. Ela exige uma transformação radical de cultura escolar, prioridades e valores. É imperativo desmontar a estrutura que prioriza métricas em detrimento de pessoas e reinvestir

massivamente na formação dos educadores, para um movimento de escuta atenta das diferentes vozes com as quais atua.

Transformar o tempo ampliado em uma oportunidade para vivências significativas, como as artísticas, corporais, lúdicas e investigativas, que façam sentido para a vida das crianças, indo além da mera reprodução de conteúdos. Vimos também, que as narrativas das crianças e dos professores são um diagnóstico preciso das falhas do sistema. Suas experiências devem ser o ponto de partida para qualquer reformulação prática.

Conclui-se que o aprendizado significativo, como demonstram as narrativas dos próprios estudantes, só floresce em solo fértil de respeito, confiança e vínculos saudáveis. Cabe ao sistema educacional, em todas as suas esferas, parar de perseguir apenas os números e começar a escutar atentamente as crianças. Elas, com suas narrativas de dor e de prazer, são o diagnóstico mais preciso do fracasso e a bússola mais confiável para a construção de uma escola verdadeiramente integral, onde o tempo a mais signifique, de fato, uma vida escolar mais significativa, acolhedora e humana para todos.

Referências

Assunção, A. Á. Oliveira Dalila Andrade. Intensificação do Trabalho e Saúde dos Professores. *Educ. Soc.*, Campinas, vol 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>, acesso em abr, 2025.

Branco, V. *O desafio da construção da educação integral: formação continuada de professores alfabetizadores do município de Porecatu - Paraná* / Veronica Branco. – Curitiba, 2009. 219 p.

Brasil. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

Brasil. *Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023*. Institui o Programa Escola em Tempo Integral.

Brasil. *Resolução CNE/CEB Nº 7/2025*. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral na Educação Básica. 1º de agosto de 2025.

Cavaliere, A. M. V. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 Esp., p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100>. Acesso em: 09/09/2025.

Cavaliere, A. M., & Maurício, L. V. A ampliação da jornada escolar nas regiões Nordeste e Sudeste: sobre modelos e realidades. *Educação em Questão*, 42(28), 251-273, 2012. <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4060>

Elias, N. *A solidão dos moribundos: seguido de envelhecer e morrer*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

Freire, P. *Educação e mudança*. 30ª ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

Gadotti, M. Educação Integral e Tempo Integral. In: Gadotti, Moacir. Educação Integral no Brasil: inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009, p. 21-42.

Nunes, L. B. Competências como fundantes da avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental' 25/08/2021 224 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

Silva, M. C. da. Desafios da implementação do Ensino Médio em Tempo Integral: análise de implementação em duas escolas da periferia de Fortaleza-CE' 03/08/2023 133 f. Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública Instituição de Ensino: UFJF.

Zanardi, T. A. C. (2016). Educação integral, tempo integral e Paulo Freire: os desafios da articulação conhecimento- tempo-território. E-curriculum, 14(1), 82-107. <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/26354>

Educação em tempo integral: um olhar crítico sobre a realidade escolar

Full-time education: a critical look at school reality

Educación de tiempo completo: una mirada crítica a la realidad escolar

Resumo	Abstract	Resumen
Este artigo é parte da pesquisa de pós-graduação Escola Outra, realizada na UFSCAR, discute a educação em tempo integral em uma escola pública municipal paulista. Partindo do argumento que a educação integral idealizada pela lei não se consolida na realidade observada evidenciando desconexão entre a teoria e a prática. A jornada estendida tem se resumido a mera ampliação do tempo escolar, focada em reforço conteudista e pressionada por uma lógica de resultados quantitativos. Por meio da escuta das crianças, demonstra-se como a ausência de vínculos afetivos e de um ambiente acolhedor representa a falência de um sistema que privilegia métricas em detrimento da formação humana. Conclui-se que a aprendizagem significativa é mediada pela qualidade da relação pedagógica. Portanto, a efetivação de uma educação integral verdadeira exige uma ruptura com o modelo atual e uma reavaliação das prioridades, colocando o afeto e o desenvolvimento do educando no centro da prática escolar.	This article, part of the Escola Outra postgraduate research at UFSCAR, discusses full-time education in a public municipal school in São Paulo. It argues that the ideal of comprehensive education, as envisioned by law, fails to materialize in practice, revealing a disconnect between theory and reality. The extended school day has been reduced to a mere extension of instructional time, primarily focused on content reinforcement and pressured by a logic of quantitative results. Based on insights from the children, the text demonstrates how the lack of emotional bonds and a nurturing environment signifies the failure of a system that prioritizes metrics over human development. The article concludes that meaningful learning is mediated by the quality of the pedagogical relationship. Therefore, achieving genuine comprehensive education requires a break from the current model and a reevaluation of priorities, placing affection and student development at the core of school practice.	Este artículo, parte de la investigación de posgrado Escola Outra, aborda la educación a tiempo completo en una escuela pública municipal. Sostiene que la educación integral, idealizada por la ley, no se materializa en la realidad, una desconexión entre la teoría y la práctica. La jornada extendida se ha reducido a una mera ampliación del tiempo escolar, enfocada en el refuerzo de contenidos y presionada por una lógica de resultados cuantitativos. A través de la escucha a los niños, se demuestra que la falta de vínculos afectivos representa el fracaso de un sistema que privilegia las métricas sobre el desarrollo humano. Se concluye que el aprendizaje significativo está mediado por la calidad de la relación pedagógica. Por lo tanto, lograr una verdadera educación integral exige romper con el modelo actual y reevaluar las prioridades, poniendo el afecto y el desarrollo del estudiante en el centro de la práctica escolar.
Palavras-chave: Educação Integral. Prática pedagógica. Anos iniciais.	Keywords: Holistic education. Pedagogical practice. Early grades.	Palabras clave: Educación integral. Práctica pedagógica. Primeros grados.