



## Verticalização na Educação Profissional e Tecnológica: implicações e caminhos para a integração no processo de formação integral e politécnica

Verticalization in Technical and Vocational Education and Training [TVET]: implications and pathways toward integral and polytechnic education

Verticalización en la formación profesional y tecnológica: implicaciones y vías de integración en el proceso de formación integral y politécnica

 **Josimar de Aparecido Vieira** E-mail: [josimar.vieira@sertao.ifrs.edu.br](mailto:josimar.vieira@sertao.ifrs.edu.br)

 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) Campus Sertão, RS, Brasil

 **Roberta Pasqualli** E-mail: [roberta.pasqualli@ifsc.edu.br](mailto:roberta.pasqualli@ifsc.edu.br)

 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina Câmpus Chapecó, SC, Brasil

 **Marilandi Maria Mascarello Vieira** E-mail: [mariland@unochapeco.edu.br](mailto:mariland@unochapeco.edu.br)

 Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), Chapecó, SC, Brasil



**Resumo:** O estudo analisa a verticalização do ensino na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), problematizando suas implicações e possibilidades na integração entre diferentes níveis e modalidades de ensino voltadas à formação humana integral e politécnica. A pesquisa caracteriza-se como exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica narrativa, orientada por perspectiva dialética e análise categorial temática. Os resultados evidenciam que a verticalização não se reduz ao oferecimento sequencial de cursos em uma mesma instituição, mas envolve a articulação curricular, pedagógica e institucional comprometida com a superação da dualidade entre formação técnica e formação geral, favorecendo trajetórias formativas contínuas, integração entre ensino, pesquisa e extensão e democratização do acesso à EPT. Envolvida por desafios relacionados à fragmentação curricular, à intensificação do trabalho docente, às racionalidades gerenciais e às desigualdades sociais presentes no contexto educacional brasileiro, a efetivação da verticalização depende da consolidação de um projeto educativo crítico e emancipatório, orientado pela integração curricular e pela formação integral dos estudantes.

**Palavras-chave:** Educação Profissional e Tecnológica; verticalização do ensino; formação humana integral; politécnica; currículo.

**Abstract:** This study analyzes the vertical integration of education in Technical and Vocational Education and Training [TVET], examining its implications and potential for integrating different levels and modalities of education aimed at comprehensive and polytechnic human development. The research is exploratory and descriptive in nature, employing a qualitative approach, and was conducted through a narrative literature review guided by a dialectical perspective and thematic categorical analysis. The results show that verticalization is not limited to the sequential offering of courses within the same institution, but involves curricular, pedagogical, and institutional coordination committed to overcoming the duality between technical and general education, favoring continuous educational trajectories, integration between teaching, research, and extension, and democratization of access to TVET. Faced with challenges related to curricular fragmentation, the intensification of teaching workloads, managerial rationalities, and social inequalities present in the Brazilian educational context, the effective implementation of verticalization depends on the consolidation of a critical and emancipatory educational project, guided by curricular integration and the holistic education of students.

**Keywords:** Technical and Vocational Education and Training [TVET]; verticalization of education; holistic human development; polytechnic; curriculum.



**Resumen:** El estudio analiza la verticalización de la enseñanza en la Educación Profesional y Tecnológica (EPT), cuestionando sus implicaciones y posibilidades en la integración entre diferentes niveles y modalidades de enseñanza orientadas a la formación humana integral y politécnica. La investigación se caracteriza por ser exploratoria y descriptiva, con un enfoque cualitativo, y se ha desarrollado mediante una revisión bibliográfica narrativa, guiada por una perspectiva dialéctica y un análisis categórico temático. Los resultados evidencian que la verticalización no se reduce a la oferta secuencial de cursos en una misma institución, sino que implica una articulación curricular, pedagógica e institucional comprometida con la superación de la dualidad entre formación técnica y formación general, favoreciendo trayectorias formativas continuas, la integración entre enseñanza, investigación y extensión, y la democratización del acceso a la EPT. Envuelta en desafíos relacionados con la fragmentación curricular, la intensificación del trabajo docente, las racionalidades de gestión y las desigualdades sociales presentes en el contexto educativo brasileño, la materialización de la verticalización depende de la consolidación de un proyecto educativo crítico y emancipador, orientado hacia la integración curricular y la formación integral de los estudiantes.

**Palabras clave:** Educación Profesional y Tecnológica; verticalización de la enseñanza; formación humana integral; politécnica; currículum.

## Introdução

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), segundo [Ciavatta \[2012\]](#) e [Moura \[2013\]](#), tem sido historicamente marcada por disputas políticas e conceituais em torno de seus objetivos formativos, especialmente no que se refere à superação da dualidade entre a formação para o trabalho manual e para o trabalho intelectual. No contexto da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), a superação de tal dualidade emerge por meio de uma proposta curricular integrada e integradora, que tem como um de seus princípios estruturantes a oferta articulada de diferentes níveis, etapas, formas e modalidades educacionais em uma mesma instituição. Contudo, embora amplamente defendida nos marcos legais e normativos da EPT, a verticalização do ensino permanece permeada por ambiguidades e desafios quanto à sua efetivação no cotidiano institucional.

A verticalização do ensino não pode ser compreendida apenas como a possibilidade de permanência do estudante na mesma instituição ao longo de sua trajetória formativa. Quando reduzida a essa dimensão administrativa ou organizacional, corre-se o risco de esvaziar seu sentido pedagógico e formativo, convertendo-a em um mecanismo de racionalização institucional desvinculado do compromisso com a formação integral. Nessa direção, a simples coexistência de cursos de distintos níveis não garante, por si só, processos formativos integrados, tampouco a construção de percursos educativos coerentes e emancipatórios.

A literatura crítica da área da EPT evidencia que a materialização da verticalização do ensino enfrenta obstáculos relacionados à fragmentação curricular, à compartimentalização dos saberes, às condições de trabalho docente e às diferentes concepções de formação que coexistem no interior dessas instituições. Esses elementos tensionam a proposta de integração e revelam que a verticalização do ensino, muitas vezes, se efetiva de forma parcial ou contraditória, distanciando-se dos princípios da formação integral, da politécnica e do trabalho como princípio educativo, conceitos caros à EPT brasileira.

Diante dessas contradições, torna-se necessário problematizar a verticalização do ensino na EPT não apenas como diretriz institucional, mas como um projeto pedagógico em disputa, cuja concretização depende de escolhas políticas, curriculares e pedagógicas. Assim, o propósito deste estudo é contribuir para o aprofundamento dos estudos acerca da verticalização do ensino na EPT, por meio do exame crítico de suas implicações e possibilidades como estratégia de integração entre níveis e modalidades de ensino no processo de formação integral e politécnica dos estudantes. Para isso, desenvolve-se um estudo exploratório e descritivo, de abordagem qualitativa, fundamentado em revisão bibliográfica narrativa. Tal escolha metodológica contribui para o aprofundamento do debate crítico sobre os limites e as potencialidades da verticalização no campo da EPT.

Em razão da abrangência e da complexidade que caracterizam a temática investigada, este estudo se organiza em quatro seções. Para além desta introdução, apresenta-se o percurso metodológico que orientou a pesquisa, explicitando as escolhas teóricas e procedimentais adotadas. Na sequência, desenvolve-se uma revisão bibliográfica narrativa, fundamentada na sistematização e na interpretação crítica da produção acadêmica pertinente, articulada à análise crítica dos resultados evidenciados. Por fim, são expostas as considerações finais, nas quais se sintetizam os principais achados do estudo e se apontam suas implicações analíticas e formativas.

## Metodologia

Considerando seu propósito, este estudo se configura como uma pesquisa de natureza exploratória e descritiva, orientada por uma abordagem predominantemente qualitativa, de base dialética. Tal opção metodológica fundamenta-se na compreensão de que os fenômenos educacionais se constituem historicamente, em meio a contradições e mediações sociais, não podendo ser apreendidos de forma fragmentada nem reduzidos à mera mensuração de variáveis. Nessa direção, dialoga-se com [Minayo \[2010\]](#) ao afirmar que a pesquisa qualitativa opera no universo dos significados, valores, crenças, motivações e atitudes, possibilitando a apreensão das dimensões mais profundas das relações sociais, dos processos históricos e das dinâmicas que conformam os fenômenos investigados.

O percurso metodológico incluiu uma revisão bibliográfica, concebida não como simples levantamento de produções existentes, mas como um movimento crítico de apreensão da totalidade e das contradições presentes no campo teórico investigado. Como destacam [Marconi e Lakatos \[2021\]](#), a pesquisa bibliográfica possibilita a análise de um tema sob novas chaves interpretativas, superando a reprodução de ideias e favorecendo a construção de sínteses analíticas e interpretações inovadoras. Nessa perspectiva, a revisão foi conduzida a partir de uma abordagem narrativa da literatura, entendida, conforme [Creswell e Creswell \[2021\]](#), como um procedimento que favorece a organização, a sistematização e a interpretação crítica da produção acadêmica, permitindo explicitar tensões, disputas teóricas e diferentes projetos formativos em jogo no interior do campo estudado.

As categorias de análise e discussão foram constituídas com base nas diretrizes propostas por [Minayo \[2010\]](#), que distingue diferentes modalidades de análise de conteúdo: de expressão, das relações, de avaliação, de enunciação e a categorial temática. Neste estudo, optou-se pela análise categorial temática, por compreendê-la como um procedimento capaz de apreender os núcleos de sentido que emergem das comunicações analisadas, considerando não apenas sua recorrência, mas, sobretudo, suas articulações, tensões e contradições internas, elementos centrais para o alcance do objetivo analítico proposto ([Minayo, 2010](#)).

A utilização dessa metodologia ocorreu a partir de uma perspectiva interpretativa e dialética, compreendendo o conteúdo analisado como expressão de determinações históricas e sociais mais amplas. Assim, as categorias não foram tomadas como compartimentos estanques, mas como construções analíticas mediadas pelas condições concretas de produção dos discursos, permitindo apreender o fenômeno investigado em sua totalidade e evidenciando conflitos, disputas de sentido e processos de mediação que atravessam o objeto de estudo.

Como a investigação utiliza pesquisa bibliográfica, está isenta de aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

## Desenvolvimento

### A formação humana integral e politécnica dos estudantes na EPT e a verticalização do ensino

A EPT, especialmente no âmbito da RFEPCT, tem como um de seus princípios estruturantes a promoção da formação humana integral e politécnica, compreendidas como processo educativo que articula dimensões técnicas, científicas, culturais, éticas e políticas. Tais concepções opõem-se a perspectivas reducionistas de formação voltadas exclusivamente à inserção no mercado de trabalho, ao buscar superar a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual e ao defenderem uma educação comprometida com a emancipação dos sujeitos e com a transformação social.

Nesse horizonte da formação humana integral e politécnica, destaca-se a formação omnilateral que se constitui como categoria fundante, ancorada na tradição teórica de Karl Marx e, posteriormente, aprofundada por meio das proposições de Antonio Gramsci, com sua teoria sobre a escola unitária. No contexto brasileiro, a formação humana integral e politécnica ganha forma por meio dos estudos e pesquisas de Dermeval Saviani, Maria Ciavatta, Dante Henrique Moura, Gaudêncio Frigotto, Marise Nogueira Ramos, entre outros, que ao problematizarem as relações entre trabalho e educação, evidenciaram a centralidade de uma formação que ultrapasse a lógica instrumental e fragmentária.

A formação humana integral, na perspectiva de Ciavatta [2012, 2014], implica o desenvolvimento omnilateral dos sujeitos, compreendido como um processo formativo que integra, de maneira indissociável, as dimensões intelectual, física, cultural, social e política. Tal concepção tensiona modelos formativos utilitaristas e desvinculados do todo, ao afirmar a necessidade de uma educação comprometida com a totalidade da existência humana.

No campo da EPT, Frigotto [2007, 2012], Ramos [2012, 2014], Brasil [2007] e Moura [2013] ressaltam a centralidade da articulação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia como fundamento para uma educação politécnica. Para Saviani [2003, p. 136], “A noção de politecnia se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral”. Sendo assim, a verticalização do ensino visa superar essa dicotomia ao favorecer a continuidade e o aprofundamento dos estudos, contribuindo para uma compreensão mais ampla dos processos produtivos e das relações sociais que os envolvem.

A verticalização do ensino emerge, então, como uma estratégia contra-hegemônica relevante para a formação integral dos sujeitos. Entendida como a oferta articulada de diferentes níveis, etapas, formas e modalidades de ensino em uma mesma instituição, a verticalização do ensino possibilita a construção de percursos formativos contínuos, permitindo que os estudantes transitem por ela desde a educação básica até a pós-graduação [Pacheco, 2010].

Tal configuração institucional, característica dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia [IFs] favorece a integração entre os cursos de formação inicial e continuada, o ensino médio, a educação profissional técnica, a graduação e a pós-graduação, contribuindo para a superação da fragmentação do conhecimento e dos tensionamentos provocados em cada troca de instituição de ensino pelos estudantes. Todavia, como problematiza Bernstein [1996], as formas de organização curricular não são neutras; e, desse modo, diferentes currículos produzem diferentes formas de controle do acesso e da circulação do conhecimento, o que exige atenção às maneiras pelas quais essa integração se materializa.

Nesse horizonte, a verticalização do ensino, ao possibilitar a continuidade dos estudos e a ampliação progressiva dos conhecimentos, por meio de currículos planejados e materializados para/pela integração, pode contribuir significativamente para a formação omnilateral. Há, entretanto, que se estar atento à orientação pedagógica que promova a integração entre teoria e prática, trabalho e educação, ciência e cultura, em uma perspectiva de totalidade.

Em diálogo com essa perspectiva, [Saviani \(2011\)](#) destaca a importância da apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos como condição fundamental para a formação crítica dos sujeitos. Para o autor, essa apropriação possibilita a compreensão das determinações históricas e sociais que estruturam a realidade. Sendo assim, a verticalização do ensino, quando materializada por meio de um currículo de fato integrado, amplia as possibilidades de aprofundamento teórico e de desenvolvimento intelectual ao longo da trajetória formativa, evitando rupturas e descontinuidades entre os diferentes níveis de ensino. Essa discussão pode ser ampliada a partir dos estudos de [Apple \(2006\)](#), para quem o currículo não é neutro e está imerso em relações de poder que influenciam a seleção e a organização dos saberes.

As contribuições de [Freire \(2019a, 2019b\)](#) também iluminam essa discussão ao enfatizar a necessidade de uma educação dialógica e problematizadora. Todavia, como já dito, tal potencial não se realiza automaticamente, estando condicionado às mediações curriculares, institucionais e pedagógicas que orientam sua materialização no cotidiano educativo. Nesse sentido, a verticalização do ensino não deve ser compreendida apenas como uma organização administrativa ou estrutural, mas como uma possibilidade de construção de práticas pedagógicas que promovam o diálogo entre saberes, a contextualização do conhecimento e o protagonismo dos estudantes ao longo de sua formação.

Como destacam [Vieira, Vieira e Pasqualli \(2023\)](#), essa perspectiva deve orientar-se para a formação de sujeitos emancipados, capazes de promover transformações em si mesmos e na realidade em que estão inseridos. Sendo assim, a formação humana integral e politécnica é compreendida como a integração entre a formação básica e a formação para o trabalho, tendo o trabalho como princípio educativo. Isso implica reconhecer o trabalho como mediação que possibilita a compreensão concreta de seus significados econômicos, sociais, históricos, políticos e culturais, tanto no campo das ciências quanto no das artes. Fundamenta-se, ainda, em uma epistemologia que valoriza a articulação entre conhecimentos gerais e específicos, aliada a uma abordagem metodológica que favoreça a identificação das particularidades desses saberes em termos de sua historicidade, finalidades e potencialidades.

Entretanto, é importante destacar que a verticalização, por si só, não garante a formação humana integral e politécnica. Conforme aponta [Kuenzer \(2009, 2011\)](#), a efetividade das propostas formativas depende da intencionalidade pedagógica e da compreensão das relações entre educação e o mundo do trabalho. Assim, a verticalização do ensino precisa estar associada a uma articulação curricular consistente, que promova a integração entre os diferentes níveis e modalidades de ensino, evitando a mera justaposição de conteúdo. Considerando as transformações contemporâneas no mundo do trabalho, marcadas pela precarização, flexibilização e escassos direitos trabalhistas ([Antunes, 2009](#)), reforça-se a necessidade de que a formação escolar ultrapasse a lógica estritamente instrumental. Assim, a verticalização do ensino não pode ser esvaziada da parcela de natureza política intrínseca ao processo de trabalhar e produzir em um sistema capitalista.

Ademais, a concretização da verticalização do ensino requer o fortalecimento de práticas pedagógicas de caráter interdisciplinar, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, bem como a valorização das particularidades dos sujeitos e dos territórios.

Nesse cenário, os IFs, conforme assinala Pacheco [2010], ocupam uma posição estratégica ao ofertarem uma educação pública, gratuita e socialmente referenciada, orientada para o desenvolvimento local e regional. Contudo, ainda que essa perspectiva se apresente como viável no plano teórico, sua materialização, na prática, nem sempre se verifica nos IFs, conforme aponta Quevedo [2016]. Também, há que se destacar que o currículo sofre pressões das agendas educacionais contemporâneas que enfatizam a performatividade e a racionalidade gerencial, podendo esvaziar projetos formativos de caráter crítico [Ball, 2014].

Dessa forma, a verticalização do ensino na EPT pode constituir-se como um importante caminho para a consolidação da formação humana integral e politécnica, ao possibilitar trajetórias formativas contínuas, integradas e contextualizadas. No entanto, sua efetivação depende de um projeto educativo que vá além da estrutura institucional, fundamentando-se em princípios pedagógicos críticos e emancipatórios. A articulação entre formação humana integral e verticalização do ensino na EPT evidencia a necessidade de uma educação que não apenas qualifique para o trabalho, mas que forme sujeitos capazes de compreender, questionar e transformar a realidade em que estão inseridos.

### **A verticalização como princípio organizador do trabalho pedagógico da EPT**

Embora ainda pouco explorada na produção acadêmica da área educacional, a verticalização do ensino pode ser compreendida como a articulação entre a organização das instituições de ensino, os itinerários formativos dos estudantes, a organização curricular e a atuação docente. No plano institucional e dos itinerários formativos, manifesta-se na oferta articulada de cursos em diferentes níveis, etapas, formas e modalidades, como ocorre nos IFs e nos Centros Federais de Educação Tecnológica [CEFETs], que contemplam a Educação Básica, a Educação Profissional e Tecnológica, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Superior [Graduação e Pós-Graduação] [Brasil, 2008].

A verticalização do ensino na RFEPCT, proposta em 2008 [Brasil, 2008], segue permeada de incertezas e em processo de consolidação. Como apontam Araújo e Mourão [2021], a preocupação ultrapassa o caráter inovador da verticalização para o sistema educacional público brasileiro, ao evidenciar que “a oferta educativa para diversos níveis, etapas e modalidades numa mesma instituição pauta-se pela intenção de aproveitamento da estrutura física e humana dessas instituições, na tentativa de fazer mais com menos” [Araújo; Mourão, 2021, p. 11].

Apesar disto, seu modelo tensiona a organização educacional institucionalizada, tradicional nos cursos e nos currículos escolares brasileiros, que tendem à segmentação do que é ensinado, onde é ensinado, para que se ensina, por quem é ensinado e para quem se ensina, aproximando-se da perspectiva da formação humana integral e politécnica integrada e integradora. Bonfante e Schenckel [2020, p. 83] esclarecem que o conceito de verticalização se relaciona com “uma estruturação curricular organizada com base na concepção de eixos tecnológicos, em torno dos quais são planejados e estruturados currículos em diferentes níveis de formação profissional e tecnológica [...]” oportunizando ao estudante “a possibilidade de construir sua trajetória acadêmica, inclusive dentro de uma mesma área do conhecimento ou da mesma instituição, sem ser simplesmente absorvido pelo mercado de trabalho” [Müller; Silva, 2025, p. 4].

Sendo assim, espera-se que a verticalização do ensino não se reduza apenas a um arranjo administrativo que faça ‘mais com menos’, mas configure-se como um dispositivo político-pedagógico que se desenvolva em outros tempos, novos espaços e em práticas

educativas que materializem a formação humana integral e politécnica. Essa configuração, além de favorecer o compartilhamento e a otimização da infraestrutura, como bibliotecas, laboratórios, espaços de recreação e de uso coletivo, contribui para a circulação de capital cultural, saberes e conhecimentos por meio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, conceito amplamente discutido no âmbito da Educação Superior [Severino, 2007] que, nesta perspectiva, pode ser extrapolado para a EPT.

No âmbito da EPT, Pacheco [2010] assinala que a verticalização do ensino opera como princípio organizador dos currículos, ao mesmo tempo em que fortalece a proposta pedagógica institucional, contribuindo para a qualificação e a ampliação do acesso à educação. A organização curricular integrada é foco de estudos e pesquisas de Ramos [2012], que destaca a preocupação com o fato de que:

Um currículo que integra formação geral, técnica e política, o estatuto de conhecimento geral de um conceito está no seu enraizamento nas ciências como “leis gerais” que explicam fenômenos. Um conceito específico, por sua vez, configura-se pela apropriação de um conceito geral com finalidades restritas a objetos, problemas ou situações de interesse produtivo. A tecnologia, nesses termos, pode ser compreendida como a ciência apropriada com fins produtivos. Em razão disto, no currículo integrado nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente da ciência básica [Ramos, 2012, p. 120].

Nessa perspectiva, e considerando os cuidados apontados por Ramos [2012], a verticalização do ensino pode favorecer a construção de conhecimentos de forma integrada, estimulando práticas pedagógicas reflexivas e criativas, além de promover a autonomia dos estudantes. Sua materialidade não se limita ao ensino, mas se estende à produção de mediações que podem tanto atenuar quanto reinscrever desigualdades já que, se não neutra, a educação se configura como um campo de disputas e possibilidades, no qual se entrecruzam projetos formativos, práticas institucionais e processos de subjetivação.

Por sua vez, Oliveira [2021] ressalta que as finalidades da verticalização do ensino exercem impactos diretos na trajetória de estudantes e professores. No caso dos estudantes, ao integrar diferentes níveis e modalidades de ensino, ampliam-se as possibilidades de construção de itinerários formativos mais alinhados às expectativas e projetos de vida. Ao vislumbrar na verticalização do ensino como parte do projeto de vida dos estudantes, busca-se em Leão, Dayrell e Reis [2011, p. 1071] a ideia de que “seria uma ação do indivíduo de escolher um, entre os futuros possíveis, transformando os desejos e as fantasias que lhe dão substância em objetivos passíveis de serem perseguidos, representando, assim, uma orientação, um rumo de vida”. É, então, um caminho possível.

Outro aspecto interessante para trazer à discussão é o papel do trabalho docente enquanto organizador do espaço pedagógico. Embora seja tensionado pela obrigatoriedade do trânsito em diferentes níveis e modalidades de ensino e, também, pelas atividades de pesquisa e extensão, o trabalho docente se constitui como elemento centralizador na articulação da verticalização do ensino da EPT brasileira. Considerando este tensionamento, Oliveira e Cruz [2017] apontam a preocupação com a necessidade de polivalência desse docente, pois supõe-se o desenvolvimento de múltiplos saberes e da capacidade de transitar com propriedade em diferentes espaços para os quais, muitas vezes, não foi adequadamente formado.

Acerca disso, Pacheco, Pereira e Sobrinho [2010, p. 81] já asseveravam:

[...] é evidente que esse modelo curricular exige mudanças no perfil do profissional docente inserido na Rede, pois lidar com o conhecimento de forma integrada e verticalizada exige a superação do “modelo hegemônico disciplinar” e a construção do perfil de um profissional docente capaz de “desenvolver um trabalho reflexivo e criativo e promover transposições didáticas contextualizadas que permitam a construção da autonomia dos educandos”.

Sendo assim, “fica evidenciado um trabalho que está diante de uma nova institucionalidade, de uma nova forma de organização curricular e de um novo espaço educativo, com múltiplas possibilidades, e que se propõe a receber um público tão diverso quanto a sua oferta” (Oliveira, 2021, p. 12). Logo, a verticalização do ensino impõe uma resignificação dos saberes docentes e das práticas educativas por eles mobilizadas, devendo ser analisada em sua totalidade, enquanto categoria de trabalho, e em sua especificidade, considerando a atuação docente nesse contexto.

Nesse contexto, destaca-se a urgência de que os cursos de licenciatura e os componentes curriculares voltados à docência no ensino superior, presentes nos cursos de Pós-Graduação *Lato* e *Stricto Sensu*, incorporem, em seus currículos, discussões sobre a docência na EPT, contemplando seus princípios fundamentais, como a formação humana integral e politécnica, bem como as demandas decorrentes dos processos de verticalização do ensino. Tal movimento implica reconhecer o professor como um sujeito que produz saberes na e a partir da prática, mobilizando conhecimentos pedagógicos, científicos e experienciais em situações concretas de ensino.

Deslocar a concepção de verticalização do ensino na EPT do lugar restrito à oferta de diferentes níveis e modalidades de ensino em um mesmo espaço físico para a sua compreensão como materialização da formação humana integral e politécnica implica conceber a educação como uma prática social complexa, situada e historicamente construída. Tal compreensão aproxima-se das contribuições de Frigotto (2007, 2012), Ramos (2012, 2014), Brasil (2007) e Moura (2013) para quem a verticalização do ensino na EPT não pode ser compreendida apenas como inovação organizacional ou ampliação de oportunidades formativas em um mesmo espaço físico, mas deve ser analisada em sua dimensão contraditória, considerando tanto seu potencial integrador quanto os tensionamentos que produz no cotidiano institucional.

A verticalização do ensino trata, portanto, de um fenômeno que convoca a problematização das relações entre os espaços institucionais, o currículo, o trabalho docente e formação, exigindo abordagens que articulem as dimensões intelectual, física, cultural, social e política.

## A verticalização enquanto estratégia para democratizar o acesso à EPT

Para discutir a verticalização do ensino enquanto estratégia para democratizar o acesso à EPT há que se situar a discussão no âmbito das determinações históricas e das formas pelas quais o Estado brasileiro organiza sua oferta educacional em meio às contradições entre acumulação e reprodução social. Frigotto (2008), em seus estudos, destaca um dos enigmas que cerca a EPT brasileira, quando apresenta, no cenário do capitalismo dependente, a flutuação entre a ausência e a sobra de profissionais em determinadas áreas de trabalho no Brasil. Sendo assim, a democratização por meio da verticalização do ensino não pode ser compreendida apenas como ampliação quantitativa de vagas em cursos de níveis diferentes em uma mesma

instituição de ensino, mas como um processo que, atravessado por disputas estruturais, materializa uma formação que dê conta de dialogar com o mundo do trabalho e não apenas com as forças produtivas imediatistas, pois, como afirma Tomizaki (2026, p. 825), “às transformações no modo de reprodução social que deslocam as disputas em torno das desigualdades sociais do mundo da escola em direção ao mundo do trabalho”, indicando que sua expansão não implica, necessariamente, superação das desigualdades.

No caso brasileiro, apesar dos avanços obtidos a partir da criação da RFEPCT, em 2008, a problemática da formação dual ainda é recorrente: de um lado, o mercado e suas exigências de formação acelerada, para dar conta da economia em expansão, especialmente após o término da pandemia de covid-19, já no terceiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e; de outro, as escolas da RFEPCT, que buscam mais do que formar os filhos da classe trabalhadora para aquilo que o mercado deles espera. Essa proposta formativa, humana integral e politécnica, por natureza, requer tempo para que a aprendizagem madura e reflexiva dos estudantes ocorra e vai de encontro aos interesses do mercado.

Nessa perspectiva, os percursos formativos tendem a se tornar mais longos, complexos e, por consequência, socialmente seletivos. A educação dos filhos da classe trabalhadora, quando orientada por sentidos que vão além do fazer técnico, apresenta-se em cenários pouco favoráveis, já que a própria dinâmica - escola de ensino médio/técnico-universidade - pode gerar tensionamentos decorrentes da desarticulação entre os diferentes níveis de ensino em uma mesma institucionalidade.

É nesse contexto que a verticalização do ensino pode contribuir como estratégia para a democratização do acesso à EPT, reduzindo os efeitos das rupturas entre etapas formativas e funcionando como mecanismo de acolhimento nos processos de transição, que são, por natureza, momentos críticos (Braun; Marcilio; Dias, 2024). Ao possibilitar trajetórias formativas contínuas, a verticalização tende a minimizar tais descontinuidades, favorecendo a permanência e a progressão acadêmica dos sujeitos em formação, permitindo que percorram itinerários educacionais que podem se estender da aprendizagem profissional inicial até os mais elevados níveis de qualificação, incluindo a pós-graduação *stricto sensu*.

Todavia, a estratégia da verticalização do ensino na EPT, para ser bem-sucedida, depende da forma como o conhecimento é organizado e distribuído: depende da oferta deliberada de níveis e modalidades de ensino e não apenas da inclusão de cursos para “aproveitar” a infraestrutura e o quadro docente já existentes. Nesse sentido, as contribuições de Bernstein (2000) permitem compreender que as formas de classificação e enquadramento do conhecimento regulam as possibilidades de acesso aos saberes socialmente valorizados. De modo complementar, Young (2007, p. 1294), ao discutir a noção de “conhecimento poderoso”, evidencia que a simples integração institucional não é suficiente para promover a democratização do ensino. Se os currículos permanecerem rígidos, fragmentados e pouco articulados entre si, a verticalização tende a ser reduzida a uma exigência formal ou administrativa, sem produzir mudanças efetivas nos percursos formativos, contribuindo, inclusive, para a reprodução das desigualdades sob novas configurações.

O “conhecimento poderoso” em contraposição ao “conhecimento dos poderosos” (Young, 2007) torna-se central, pois, ao defender que a escola deve garantir o acesso a saberes que permitam aos estudantes ir além de suas experiências cotidianas, os coloca, pelo menos no campo do currículo, em escala de igualdade com os filhos da classe dominante. Assim, democratizar o acesso à EPT por meio da verticalização do ensino implica assegurar que os estudantes não apenas permaneçam no sistema educacional, mas tenham acesso efetivo

a conhecimentos científicos e tecnológicos socialmente relevantes. Isso pressupõe, também, a garantia de condições materiais para sua permanência, viabilizadas por políticas e programas institucionais, como a assistência estudantil, as bolsas de permanência, os auxílios de alimentação, transporte e moradia, além de ações de apoio pedagógico, pesquisa e extensão.

O Governo Federal brasileiro oferece diversos programas educacionais focados em melhorar a infraestrutura, garantir a permanência e o sucesso dos estudantes. Os principais programas incluem o Pé-de-Meia, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que visam democratizar o acesso e combater a desigualdade social nas escolas públicas brasileiras.

Há, também, que se considerar as bolsas destinadas à participação de estudantes em atividades de pesquisa, extensão e ensino, como as bolsas de Iniciação Científica (PIBIC e PIBIC-EM), de extensão e de monitoria, amplamente ofertadas pelos Institutos Federais. Essas bolsas constituem importantes estratégias de permanência e êxito, uma vez que contribuem para a inserção dos estudantes em atividades formativas para além da sala de aula e podem complementar sua renda. Contudo, estudos e manifestações de entidades científicas têm apontado a defasagem dos valores praticados em parte dessas modalidades, especialmente nas bolsas de iniciação científica financiadas pelo CNPq, cujos reajustes ocorreram após longos períodos sem atualização.

A análise da verticalização do ensino na EPT também pode ser tomada partir da perspectiva gramsciana acerca do intelectual orgânico que afasta a ideia de intelectual do senso comum. Pergunta-se: é possível formarmos o estudante da EPT a partir desta perspectiva? Pois acredita-se que sim já que o adjetivo orgânico pode ser compreendido por meio de dois sentidos que se complementam: o da organicidade e o da organização. Para Gramsci, “todo grupo social [...] cria para si [...] uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político” (Gramsci, 2006, p. 15), o que permite compreender a verticalização como potencial espaço de formação de uma intelectualidade vinculada às classes trabalhadoras. Ao ampliar o tempo de permanência dos estudantes na instituição e possibilitar sua inserção em atividades de ensino, pesquisa e extensão, a verticalização pode contribuir para a construção dessa intelectualidade, desde que orientada por um projeto formativo crítico.

Não tem como continuar a escrita deste texto sem asseverar alguns limites apresentados ao processo de formação na EPT brasileira. O primeiro diz respeito ao fato de que, apesar dos esforços para a expansão da RFEPCT pelos rincões brasileiros mais distantes, a zona de vulnerabilidade de muitos estudantes compromete o acesso ao direito de estudar. No contexto da EPT, evidencia-se, novamente, que a verticalização do ensino, isoladamente, não garante sua democratização, especialmente no quesito acesso. A dimensão continental brasileira deve ser considerada, e a criação de *campi* de IFs pode reconfigurar o cenário de desigualdades sociais no Brasil por meio de uma formação humana integral e politécnica, de forma verticalizada.

O segundo limite refere-se à subordinação da Educação Profissional e Tecnológica às racionalidades neoliberais, que tendem a reduzir a formação humana às exigências de eficiência, produtividade e empregabilidade. Nessa perspectiva, a educação passa a ser concebida prioritariamente como mecanismo de preparação de força de trabalho para atender às demandas do mercado. Conforme adverte Laval (2025), “A escola deveria ser o lugar onde se formam cidadãos capazes de pensar e participar da vida coletiva – não apenas indivíduos treinados para o mercado”. Para o autor, quando a educação é reduzida à lógica da eficiência, da competição e da *performance*, sua finalidade formativa e democrática perde sentido.

Assim, se a verticalização do ensino for orientada apenas pela necessidade de adequar a oferta educacional às demandas imediatas do mercado de trabalho, convertendo-se em mero instrumento de gestão de fluxos e certificações, seu potencial emancipatório tende a ser esvaziado.

Também, em terceiro lugar, cabe a crítica ao fato de que acreditar na democratização do acesso à educação por meio da verticalização do ensino pode constituir-se em uma contradição educacional, quando se inserem percursos formativos com terminalidades aligeiradas e precoces. Ao organizar itinerários diferenciados de escolarização, sem mediações críticas, a verticalização pode tornar-se apenas uma ferramenta do capital, sem superá-lo. Mais do que nunca, a verticalização do ensino constitui-se como um campo de disputa, no qual se confrontam projetos distintos de educação e de sociedade.

### **Implicações e possibilidades da verticalização na integração da EPT no processo de formação integral e politécnica dos estudantes**

O Art. 6º da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e cria os IFs, estabelece, entre suas finalidades, o fomento à articulação e à continuidade entre a educação básica, a educação profissional e a educação superior, mediante o aproveitamento da infraestrutura existente, dos profissionais que atuam nas instituições e dos mecanismos de gestão disponíveis [Brasil, 2008]. Todavia, embora o dispositivo legal anuncie a verticalização como princípio estruturante da EPT, sua concretização no cotidiano institucional revela-se marcada por tensões, limites e contradições, evidenciando a distância entre a normatividade e a prática educativa efetivamente realizada.

A verticalização, tal como inscrita no marco legal, projeta uma concepção integrada de formação que, na prática, enfrenta obstáculos relacionados à fragmentação curricular, à organização departamentalizada dos cursos, às condições objetivas de trabalho docente e às disputas em torno dos projetos formativos que orientam as instituições [Ciavatta, 2012; Kuenzer, 2011; Ramos, 2008]. Embora a legislação dos Institutos Federais proponha a articulação entre diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, diversos estudos apontam que sua materialização encontra limites institucionais e pedagógicos que dificultam a efetiva integração curricular [Pacheco, 2010]. Desse modo, a articulação entre os diferentes percursos formativos tende, em muitos casos, a assumir um caráter mais formal do que substantivo, reduzindo-se à oferta sequencial de cursos, sem que se concretize uma integração pedagógica e curricular capaz de sustentar a formação integral preconizada pela legislação.

Essa contradição se manifesta de forma concreta nas experiências vivenciadas por instituições da EPT em todo o país. Estudos sobre a implementação da verticalização nos Institutos Federais têm evidenciado tensões entre a concepção de formação integrada prevista nos marcos legais e as condições efetivas de sua materialização, destacando desafios relacionados à articulação curricular, à organização institucional e ao trabalho docente [Kuenzer, 2011; Pacheco, 2010; Ramos, 2008]. Tais análises indicam que a coexistência de diferentes níveis e modalidades de ensino em uma mesma instituição não assegura, por si só, a integração dos percursos formativos nem a efetivação de uma formação humana integral.

Um exemplo que traremos para ilustrar será o do contexto Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Sertão, cuja trajetória institucional remonta a uma escola Agrotécnica Federal. Observa-se a constituição de percursos formativos verticalizados que, embora ampliem as possibilidades de continuidade educacional, não estão isentos de desafios. Atualmente, o Câmpus Sertão oferece o curso Técnico em Agropecuária nas formas integrada e subsequente ao ensino médio, constituindo a base inicial desses percursos.

Aos egressos desses cursos, são disponibilizadas possibilidades de ingresso em cursos de Graduação, como Agronomia, Zootecnia, Agronegócio, Ciências Biológicas e Gestão Ambiental, e, posteriormente, em cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, a exemplo das especializações em Sistemas de Produção Vegetal e em Desenvolvimento e Inovação. No entanto, a existência desses itinerários não garante, por si só, a efetivação da verticalização em sua dimensão formativa mais profunda, uma vez que persistem desafios relacionados à articulação curricular entre os níveis, à coerência entre os projetos pedagógicos e à construção de uma intencionalidade comum orientada pela formação integral e politécnica.

Adicionalmente, o oferecimento do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* – Especialização em Docência da EPT, voltado à atuação docente na EPT, revela tanto o compromisso institucional com a formação de professores quanto os limites estruturais do sistema educacional brasileiro, que historicamente separa a formação técnica da formação pedagógica. Tal realidade reforça a compreensão de que a verticalização, enquanto princípio organizador do trabalho pedagógico da EPT, constitui-se como um processo em permanente construção, atravessado por contradições que exigem reflexão crítica e ações institucionais que ultrapassem o cumprimento formal do marco legal, em direção à materialização de uma proposta formativa efetivamente integrada e socialmente referenciada.

Os egressos do Curso Técnico em Agropecuária do *Campus* Sertão têm suas possibilidades de continuidade formativa ampliadas em razão da estrutura multicampi do IFRS, que oferece diferentes oportunidades de prosseguimento dos estudos em cursos de graduação e programas de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* relacionados à área de recursos naturais, materializando percursos formativos coerentes com a proposta de verticalização do ensino. Essa ampliação torna-se ainda mais expressiva quando se considera o conjunto das instituições de ensino que compõem a RFEPCT, nos quais o leque de oportunidades formativas se expande de modo considerável. Nesse sentido, conforme assinalam [Silva et al. \[2020\]](#), os IFs não se configuram estritamente como escolas técnicas nem como universidades tradicionais; sua singularidade institucional reside justamente na proposição de um modelo educacional que busca integrar diferentes níveis e etapas de ensino, fortalecendo o princípio da verticalização e articulando o tripé ensino, pesquisa e extensão sob a responsabilidade de um mesmo corpo docente.

Todavia, essa configuração institucional singular, ao mesmo tempo em que amplia as possibilidades formativas, produz um conjunto de exigências e tensões que incidem diretamente sobre o trabalho docente. No cerne da estratégia de verticalização da EPT encontram-se os professores, aos quais é atribuída a responsabilidade de desenvolver, de forma concomitante, atividades de ensino, pesquisa e extensão, frequentemente orientadas por distintas lógicas formativas e dirigidas a públicos heterogêneos. [Helmer e Reyes \[2014\]](#) destacam que os professores da EPT necessitam dispor de um amplo repertório de conhecimentos que lhes permita atuar em diferentes níveis de ensino, desde a educação básica até a graduação e a pós-graduação, condição diretamente relacionada à verticalização característica dos IFs.

Essa multiplicidade de demandas, entretanto, não pode ser naturalizada como atributo individual do professor, sob pena de invisibilizar as condições objetivas em que o trabalho docente se realiza. [Machado \[2008\]](#) enfatiza que o professor da EPT deve constituir-se como sujeito reflexivo e pesquisador, comprometido com o trabalho coletivo e com uma ação pedagógica crítica e cooperativa, o que pressupõe uma compreensão aprofundada do mundo do trabalho e das redes de relações que perpassam os diferentes níveis, modalidades e instâncias educacionais. Contudo, a efetivação desse perfil profissional encontra limites

concretos nas condições institucionais, na intensificação do trabalho docente e na sobreposição de funções decorrentes da lógica verticalizada de organização do ensino.

Com a diversidade de ofertas formativas, que vão desde cursos de formação inicial e continuada, passando pelos cursos técnicos integrados, subsequentes e concomitantes, até a graduação e a pós-graduação, os professores dos IFs inserem-se em uma estrutura educacional profundamente verticalizada, que articula ensino, pesquisa e extensão em um mesmo espaço institucional [Silva *et al.*, 2020]. Tal configuração possibilita a convivência, em um mesmo ambiente educativo, de estudantes da educação básica e do ensino superior, favorecendo experiências formativas interligadas e ações conjuntas de pesquisa e extensão.

Entretanto, essa potencialidade formativa convive com desafios significativos. Os professores atuam simultaneamente em diferentes níveis, modalidades e áreas do conhecimento, lidando com públicos diversos e expectativas formativas distintas, o que exige uma formação didático-pedagógica sólida, bem como práticas educativas polivalentes e flexíveis. Os impactos da verticalização sobre o trabalho docente, conforme destacam Silva *et al.* [2020], manifestam-se em tensões relacionadas às múltiplas atribuições e responsabilidades assumidas pelos professores, afetando diretamente a organização do trabalho pedagógico e o próprio processo educativo.

Nesse contexto, torna-se necessário que os professores ajustem metodologias, conteúdos, linguagens, procedimentos e planejamentos didáticos para atender a um público heterogêneo, que abrange simultaneamente diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino. A adequação da linguagem e da profundidade dos conteúdos constitui-se, portanto, em uma tarefa complexa e exigente, evidenciando que a verticalização, embora portadora de potencial integrador, representa também um dos maiores desafios contemporâneos para o trabalho docente na EPT.

Em síntese, a verticalização, enquanto princípio organizador da EPT, apresenta-se como uma importante possibilidade de integração formativa, mas sua efetivação ainda enfrenta limites no cotidiano institucional. Para que ultrapasse a dimensão formal, torna-se necessário investir na articulação curricular, no fortalecimento do trabalho coletivo e em condições adequadas ao exercício da docência. Deve ser compreendida como um processo em construção, cuja consolidação depende de ações intencionais que promovam, de fato, a formação integral dos estudantes e a integração entre os diferentes níveis e modalidades de ensino.

## Considerações finais

A análise desenvolvida ao longo deste estudo possibilitou compreender que a verticalização do ensino na Educação Profissional e Tecnológica [EPT] não se restringe à oferta articulada de diferentes níveis, modalidades e formas de ensino em uma mesma instituição. Mais do que um arranjo administrativo e organizacional, ela constitui uma estratégia formativa voltada à construção de percursos educacionais contínuos, capazes de ampliar as possibilidades de acesso, permanência e progressão dos estudantes. Nessa perspectiva, a verticalização configura-se como um princípio estruturante da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que, articulado aos pressupostos da formação humana integral e da politécnica, pode favorecer processos educativos comprometidos com a emancipação dos sujeitos e com a democratização do acesso ao conhecimento socialmente produzido.

Os resultados da revisão bibliográfica evidenciaram que a verticalização do ensino possui potencial para favorecer trajetórias formativas contínuas, ampliar as possibilidades de acesso e permanência na EPT e fortalecer a integração entre ensino, pesquisa e extensão. Além disso, ao possibilitar a articulação entre diferentes etapas da formação, a verticalização pode contribuir para a superação da histórica dualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual, aproximando-se dos princípios da politecnia e do trabalho como princípio educativo.

Entretanto, o estudo também demonstrou que a efetivação da verticalização do ensino encontra limites e contradições no cotidiano institucional. Persistem desafios relacionados à fragmentação curricular, às disputas em torno dos projetos formativos, à intensificação e à polivalência do trabalho docente, às racionalidades gerenciais e às desigualdades sociais que atravessam a educação brasileira. Nesse contexto, a simples coexistência de cursos em diferentes níveis, modalidades e formas não garante, por si só, a integração curricular e pedagógica necessária à materialização de uma formação efetivamente integrada e emancipatória.

A análise evidenciou, ainda, que a verticalização do ensino se constitui como um campo de disputas políticas, pedagógicas e epistemológicas. Dependendo das intencionalidades que orientam sua materialização, pode tanto fortalecer projetos formativos críticos e socialmente referenciados quanto atender a perspectivas pragmáticas voltadas à racionalização institucional e à adaptação às demandas imediatas do mercado. Assim, sua consolidação exige ações institucionais intencionais, fundamentadas em princípios democráticos, na valorização do trabalho docente, na articulação curricular e na defesa da educação pública de qualidade socialmente referenciada.

Conclui-se, portanto, que a verticalização do ensino, quando compreendida em sua dimensão formativa, crítica e integradora, pode constituir-se como importante estratégia para fortalecer a EPT brasileira e ampliar as possibilidades de formação integral dos estudantes. Todavia, sua efetivação depende da construção coletiva de projetos pedagógicos comprometidos com a emancipação humana, com a integração entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia e com a transformação das condições sociais que historicamente produzem desigualdades educacionais. Por fim, destaca-se a necessidade de ampliação de estudos empíricos sobre a temática, especialmente aqueles voltados às experiências concretas de verticalização nos IFs, às trajetórias dos estudantes e aos impactos desse processo sobre o trabalho docente e a organização curricular da EPT.

## Referências

ANTUNES, R. L. C. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAÚJO, J. J. C. N.; MOURÃO, A. R. B. O trabalho precário nos Institutos Federais: uma análise dos processos de intensificação do trabalho verticalizado. **Educação e Pesquisa**, v. 47, e226325, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147226325>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/dDKFvgBBXB3ws695LpjSPvS>. Acesso em: 12 abr. 2026.

BALL, S. J. **Educação Global S. A.**: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014. 270 p.

BERNSTEIN, B. **A estrutura do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BERNSTEIN, B. **Pedagogy, symbolic control and identity**: theory, research, critique. 2. ed. London: Taylor & Francis, 2000.

BONFANTE, R.; SCHENCKEL, C. A. O princípio da verticalização nos Institutos Federais: possibilidades e desafios. **Metodologias e Aprendizado**, v. 1, p. 83-86, 2020. DOI: <https://doi.org/10.21166/metapre.v1i0.1112>. Disponível em: <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/metapre/article/view/1112>. Acesso em: 12 abr. 2026.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 30 dez. 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm). Acesso em: 12 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio**: documento base. Brasília, DF: SETEC: MEC, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf). Acesso em: 14 jul. 2026.

BRAUN, K. C. R.; MARCILIO, F. C. P.; DIAS, A. C. G. Transição para o Ensino Superior: Uma Revisão Sistemática. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 24, e61266, 2024. DOI: <https://doi.org/10.12957/epp.2024.61266>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revispsi/article/view/61266>. Acesso em: 19 abr. 2026.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. // RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. [org.]. **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CIAVATTA, M. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral: por que lutamos?. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 3 abr. 2026.

CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 5. ed. Porto Alegre: Penso Editora, 2021. xxx, 234 p., 25 cm. [Métodos de pesquisa].

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 74. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 91. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019b.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. // RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. [org.]. **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, G. Educação profissional e capitalismo dependente: o enigma da falta e sobra de profissionais qualificados. **Trab. Educ. Saúde**, v. 5, n. 3, p. 521-536, nov. 2007/fev. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462007000300011>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/P4GFSHpzx6jVDYStftMsbWj>. Acesso em: 16 abr. 2026.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educ. Soc.**, São Paulo, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1129-1152, out. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300023>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ghLJpSTXFjJW7nWBsnDKhMb>. Acesso em: 8 abr. 2026.

GRAMSCI, A. Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. //: GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. v. 2, p. 13-53.

HELMER, E. A.; REYES, C. R. O desenvolvimento profissional da docência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. //: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 11., 2014, São João del-Rei. **Anais eletrônicos [...]**. São João del-Rei: ANPED-Sudeste, 2014. Disponível em: <https://anpedsudeste2014.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/05/ester-almeida-helmer-claudia-raimundo-reyes.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2026.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KUENZER, A. Z. **Pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LAVAL, C. “Para que educar?”. [Entrevista concedida a] Vinicius de Oliveira. **Outrasmídias**, 16 out. 2025. Disponível em: <https://outraspalavras.net/outrasmidias/christian-laval-para-que-educar/>. Acesso em: 20 abr. 2026.

LEÃO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000400010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Jr9sGWBKhNRCFwFBMzLg34v>. Acesso em: 14 abr. 2026.

MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a Educação Profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 8-22, 2008. DOI: <https://doi.org/10.15628/rbept.2008.2862>. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2862>. Acesso em: 27 maio 2026.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MINAYO, M. C. S. [org.]. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

MOURA, D. H. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral?. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000300010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/c5JHHJqdxYtnWVnGfdkztG>. Acesso em: 27 maio 2026.

MÜLLER, G. F.; SILVA, A. C. O. A verticalização do ensino no contexto da EPT: um mapeamento sistemático da literatura acadêmica atual. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, v. 11, e248525, 2025. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/2485>. Acesso em: 12 abr. 2026.

OLIVEIRA, B. C. **Verticalização e trabalho docente nos Institutos Federais**. Campos dos Goytacazes, RJ: Essentia Editora, 2021. Disponível em: <https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/livros/article/view/15968>. Acesso em: 12 abr. 2026.

OLIVEIRA, B. C.; CRUZ, S. P. S. Verticalização e trabalho docente nos institutos federais: uma construção histórica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 17, n. 2, p. 639-661, 2017. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v17i2.8645865>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8645865>. Acesso em: 12 abr. 2026.

PACHECO, E. M. **Os Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Natal: Ed. do IFRN, 2010. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1013>. Acesso em: 8 abr. 2026.

PACHECO, E. M.; PEREIRA, L. A. C.; SOBRINHO, M. D. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 71-88, jan./jun. 2010. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v16i30.3568>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3568>. Acesso em: 12 abr. 2026.

QUEVEDO, M. Um olhar para o IFRS: concepções sobre a verticalização nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. //: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED-SUL, 24 a 27 de julho de 2016, UFPR. Curitiba, Paraná. 2016. **Anais [...]**. Disponível em: [http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo21\\_MARGARETE-DE-QUEVEDO.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo21_MARGARETE-DE-QUEVEDO.pdf). Acesso em: 5 abr. 2026.

RAMOS, M. N. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. São Paulo: Cortez, 2008.

RAMOS, M. N. **História e Política da Educação Profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. [Coleção Formação Pedagógica, v. 5]. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/curitiba/wp-content/uploads/sites/11/2016/05/Historia-e-politica-da-educacao-profissional.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2026.

RAMOS, M. N. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. //: RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. [org.]. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, D. O choque teórico da Politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, mar. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/zLgxprrzCX5GYtgFpr7VbhG>. Acesso em: 8 abr. 2026.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, F. R.; SILVA, R. S.; AZÊVEDO, H. S. F. S.; AZEVEDO, J. M. A. Trabalho docente na educação profissional: das escolas de aprendizes artífices aos Institutos Federais e os desafios do ensino verticalizado. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 19, e9769, 2020. DOI: <https://doi.org/10.15628/rbept.2020.9769>. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/9769>. Acesso em: 20 abr. 2026.

TOMIZAKI, K. Sociologia da educação, reprodução das desigualdades e novas formas de dominação. **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 3, p. 821-834, jul. 2026. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022016420300201>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/MDjSZr3WqdJN7YSnGg5PSqz>. Acesso em: 19 abr. 2026.

VIEIRA, J. A.; VIEIRA, M. M. M.; PASQUALLI, R. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: formação humana em todas as dimensões. **Sér.-Estud.**, Campo Grande, v. 28, n. 63, p. 137-154, maio 2023. DOI: <https://doi.org/10.20435/serieestudos.v28i63.1666>. Disponível em: <https://serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1666>. Acesso em: 8 abr. 2026.

YOUNG, M. Para que servem as escolas?. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000400002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG>. Acesso em: 19 abr. 2026.

## INFORMAÇÕES ADICIONAIS

### COMO CITAR ESTE ARTIGO SEGUNDO AS NORMAS DA REVISTA

**ABNT:** VIEIRA, J. A.; PASQUALLI, R.; VIEIRA, M. M. M. Verticalização na Educação Profissional e Tecnológica: implicações e caminhos para a integração no processo de formação integral e politécnica. *Vértices [Campos dos Goitacazes]*, v. 28, n. 2, p. e28223688, 2026. DOI: <https://doi.org/10.19180/1809-2667.v28n22026.23688>. Disponível em: <https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/23688>.

**APA:** Vieira, J. A., Pasqualli, R., & Vieira, M. M. M. [2026]. Verticalização na Educação Profissional e Tecnológica: implicações e caminhos para a integração no processo de formação integral e politécnica. *Vértices [Campos dos Goitacazes]*, 28(2), e28223688. <https://doi.org/10.19180/1809-2667.v28n22026.23688>

### DADOS DO AUTOR E AFILIAÇÃO INSTITUCIONAL

**Josimar de Aparecido Vieira** - Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS [2011]. Professor Titular de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da área de Pedagogia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul [IFRS] *Campus Sertão/RS* - Brasil. E-mail: [josimar.vieira@sertao.ifrs.edu.br](mailto:josimar.vieira@sertao.ifrs.edu.br).

**Roberta Pasqualli** - Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul [2013]. Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina Câmpus Chapecó/SC - Brasil. E-mail: [roberta.pasqualli@ifsc.edu.br](mailto:roberta.pasqualli@ifsc.edu.br).

**Marilandi Maria Mascarello Vieira** - Doutora em Educação nas Ciências [2017] pela UNIJUI. Professora aposentada no Instituto Federal do Rio Grande do Sul [IFRS] Câmpus Sertão e atualmente Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação na Unochapecó - Chapecó/SC - Brasil. E-mail: [mariland@unochapeco.edu.br](mailto:mariland@unochapeco.edu.br).

### FINANCIAMENTO

Os autores declararam não ter havido financiamento externo para a pesquisa que originou este artigo.

### APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA NA PESQUISA

Não se aplica.

### CONFLITO DE INTERESSES

Os autores declararam não haver conflito de interesses.

### DISPONIBILIDADE DOS DADOS

Os autores declararam não haver dados disponíveis em repositórios.

### DECLARAÇÃO DE USO DE IA

Os autores declararam ter utilizado a ferramenta de Inteligência Artificial Generativa ChatGPT exclusivamente para fins de revisão gramatical, ortográfica e aprimoramento estilístico.

### DECLARAÇÃO DE DIREITO AUTURAL

Este documento é protegido por Copyright © 2026 pelos Autores

### LICENÇA DE USO

Esta obra está licenciada sob uma [Licença Creative Commons](#). Os usuários têm permissão para copiar e redistribuir os trabalhos por qualquer meio ou formato, e também para, tendo como base o seu conteúdo, reutilizar, transformar ou criar, com propósitos legais, até comerciais, desde que citada a fonte.

### RESPONSABILIDADE PELA PUBLICAÇÃO

Essentia Editora, coordenação subordinada à PROPPIE do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da Essentia Editora.