



A DISTRIBUIÇÃO ESPACIAL ESTRATÉGICA DAS ETEC's NO ESTADO DE SÃO PAULO – BRASIL E OS SEUS DIRECIONAMENTOS NO ENSINO

Bianca de Souza Rocha ¹
Vitor Mendes de Paula ²

RESUMO

A pesquisa aponta uma discussão inicial de como a distribuição das Escolas Técnicas Estaduais (ETECs) no estado de São Paulo está articulada à expansão das dinâmicas territoriais e às demandas econômicas regionais. A partir de uma abordagem qualitativa, quantitativa e documental, são analisadas políticas públicas, dados estatísticos, documentos institucionais e arranjos produtivos locais. Os resultados preliminares indicam que a localização e a oferta de cursos das ETECs não ocorrem aleatoriamente, mas refletem uma racionalidade voltada à especialização produtiva e à formação de mão de obra conforme os interesses do capital. A pesquisa aponta que as ETECs operam como agentes de ordenamento territorial e de reprodução das desigualdades regionais, reforçando o papel do Estado na consolidação de um modelo de desenvolvimento seletivo. Ao problematizar o papel das ETECs na articulação entre educação, mercado e território, o estudo contribui para uma leitura crítica das políticas educacionais no contexto do capitalismo periférico brasileiro.

Palavras-chave: Educação técnica; Ordenamento territorial; Políticas educacionais.

ABSTRACT

The research presents an initial discussion on how the distribution of State Technical Schools (ETECs) in the state of São Paulo is articulated with the expansion of territorial dynamics and regional economic demands. Through a qualitative, quantitative, and documentary approach, the study analyzes public policies, statistical data, institutional documents, and local productive arrangements. Preliminary results indicate that the location and course offerings of ETECs do not occur randomly but reflect a rationale oriented toward productive specialization and workforce training according to the interests of capital. The research points out that ETECs operate as agents of territorial planning and reproduction of regional inequalities, reinforcing the role of the State in consolidating a selective development model. By problematizing the role of ETECs in the articulation between education, the market, and territory, the study contributes to a critical understanding of educational policies within the context of Brazil's peripheral capitalism.

Keywords: Technical education; Territorial planning; Educational policies.

¹Doutoranda pelo Curso de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, biancasouzageo@gmail.com;

² Doutorando pelo Curso de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, vitorodocgeo@gmail.com;



INTRODUÇÃO

A relação entre a educação profissional e o ordenamento territorial constitui um eixo central de análise para a compreensão das dinâmicas socioespaciais contemporâneas, sobretudo quando se busca entender como o Estado organiza a rede escolar de acordo com demandas econômicas e estratégias políticas. A escola técnica, nesse sentido, não é apenas uma instituição formadora, mas um **instrumento de política pública** que atua diretamente sobre a configuração territorial, produzindo efeitos sociais, econômicos e culturais.

No Brasil, a vinculação entre educação e desenvolvimento ganhou força a partir da década de 1930, com o processo de industrialização e a necessidade de formar mão de obra qualificada para atender setores produtivos emergentes. Reformas educacionais ao longo do século XX, inspiradas em concepções de produtividade e eficiência, moldaram a expansão da educação profissional, conferindo a ela uma dimensão estratégica no projeto de modernização nacional (SAVIANI, 2004; PETRUCI, 2016).

No estado de São Paulo, esse processo se consolidou com a criação das Escolas Técnicas Estaduais (ETECs), vinculadas ao Centro Paula Souza (CEETEPS), que se tornaram referência no cenário educacional brasileiro. Atualmente, o estado conta com **mais de 228 unidades e cerca de 226 mil estudantes matriculados em 2024** (CENTRO PAULA SOUZA, 2024), distribuídos em diferentes municípios, desde grandes centros urbanos até cidades de porte médio e localidades próximas a áreas rurais. A presença capilar dessas instituições expressa a importância da educação técnica não apenas como oferta formativa, mas como elemento de **estruturação territorial**.

As ETECs apresentam características que as distinguem de outras escolas públicas: são instituições de alta procura, que combinam ensino médio e técnico, ofertando cursos ajustados às necessidades regionais e ao perfil socioeconômico local. Em municípios com forte presença industrial, como nos municípios de Americana e Franca, observa-se a oferta de cursos voltados às áreas da mecânica, logística, têxtil, design e mecatrônica, atendendo diretamente às demandas do setor industrial, respectivamente da área têxtil e do setor coureiro calçadista.

Já em cidades cuja base econômica está ancorada na agropecuária ou em setores sucroenergéticos, como Igarapava, município com uma área urbana pequena, mas que, todavia, concentra em sua área rural o cultivo de cana-de-açúcar, prevalecem cursos como açúcar e álcool, meio ambiente, química e também agropecuária, veterinária, tendo em vista que faz divisa com o triângulo mineiro e o município vizinho é Uberaba-MG, referência na criação de gado zebuino e polo da genética e reprodução bovina.



Esse padrão evidencia que a distribuição espacial das ETECs não é aleatória: ao contrário, está **intimamente articulada aos arranjos produtivos locais** e às estratégias de desenvolvimento regional do estado. Como observa Santos (1997), a organização do espaço obedece a uma lógica de seletividade e racionalização, em que cada fixo – neste caso, a escola técnica – cumpre funções determinadas em uma rede maior de articulações econômicas e políticas.

A relevância do tema se justifica pela necessidade de compreender como o estado com maior Produto Interno Bruto (PIB) do Brasil articula suas políticas educacionais à manutenção de sua hegemonia econômica e territorial. A expansão das ETECs, nesse sentido, revela não apenas um esforço de inclusão educacional, mas também um mecanismo de **reprodução das condições necessárias à acumulação capitalista**, garantindo que diferentes regiões formem profissionais ajustados às demandas locais.

Diante disso, este artigo tem como objetivo central **analisar se a distribuição espacial estratégica das ETECs no estado de São Paulo possui relação com o ordenamento territorial**. Ao problematizar a relação entre educação e território, pretende-se contribuir para o debate sobre as contradições das políticas educacionais no Brasil, mostrando como a expansão das ETECs, embora celebrada como política de inclusão, também reproduz desigualdades históricas e reforça a lógica de especialização produtiva.

Nesse sentido, a análise da distribuição espacial das ETECs no estado de São Paulo não se limita à compreensão de estratégias de ordenamento territorial vinculadas às demandas do capital. Trata-se também de refletir sobre a própria **espacialidade escolar** produzida por essas instituições, entendendo a escola técnica como lugar de formação, sociabilidade e produção de subjetividades. Além disso, a expansão das ETECs deve ser compreendida como parte de um conjunto mais amplo de **políticas educacionais**, que orientam não apenas a configuração territorial, mas também a atuação da **docência** e a construção de práticas pedagógicas ajustadas às exigências do mercado de trabalho. Inserida nesse debate, a presente pesquisa dialoga com a Geografia da Educação ao problematizar como políticas públicas, práticas docentes e espacialidades escolares se entrelaçam no processo de conformação do território paulista

METODOLOGIA

A pesquisa sobre a distribuição espacial das Escolas Técnicas Estaduais (ETECs) no estado de São Paulo adota uma abordagem que combina elementos qualitativos e quantitativos, fundamentada na análise documental. A metodologia foi estruturada para compreender como



políticas públicas educacionais, práticas docentes e arranjos produtivos locais se articulam na produção das espacialidades escolares.

A combinação de métodos qualitativos e quantitativos possibilita uma leitura abrangente do fenômeno, permitindo analisar simultaneamente:

- a dimensão estrutural (políticas educacionais, localização das unidades, tipos de cursos);
- a dimensão social (papel da docência, experiências escolares, produção de espacialidades);
- a dimensão econômica (arranjos produtivos locais e demandas do mercado).

Esse procedimento metodológico garante uma compreensão integrada das ETECs enquanto espaços de política educacional, docência e produção territorial, fortalecendo a análise crítica sobre a relação entre educação técnica e desenvolvimento regional.

REFERENCIAL TEÓRICO

I. Políticas educacionais e território

A história da educação técnica no Brasil está intrinsecamente ligada à conformação do território nacional. Desde as primeiras escolas de ofícios do século XIX até as atuais, como as ETECs, a distribuição espacial dessas instituições reflete projetos políticos e econômicos hegemônicos. Moraes (2011) revela este processo ao evidenciar que o Estado atuou como agente ordenador, direcionando investimentos educacionais para regiões estratégicas – como o eixo Rio-São Paulo – em sintonia com ciclos econômicos como o ciclo do café e o processo de industrialização.

As inúmeras reformas no ensino brasileiro a partir de 1931 estabeleceram procedimentos administrativos e pedagógicos que inspiraram a educação para a formação de trabalhadores. É válido salientar, que este período carrega consigo a modernização do território nacional para além do discurso e nesse sentido a instituição escolar aparece como uma fonte responsável pela “mediação do processo de desenvolvimento da modernidade brasileira”, como apresentado por Petrucci (2016).

A crença na educação e no progresso científico ganhou espaço entre os intelectuais brasileiros no século XIX. Seria, portanto, a educação uma



ferramenta mediadora capaz de promover a civilização e “lapidar” o povo sem instrução. (PETRUCI, 2016, p. 26)

Portanto, parte da proposta de modernização do território era a utilização da instituição escolar como ferramenta, afinal, a estrutura e a formação do território nacional e do desenvolvimento do capitalismo brasileiro, revelam uma raiz de dependência e de subdesenvolvimento, como analisado por Caio Prado Júnior (2000), Moraes (1996, 2005, 2011) e Fernandes (1975).

Vinculado ao processo de formação do território nacional Santinho (2019), discute que a escola e a educação profissional sempre foram expressões das relações da sociedade de classes, e que persiste um **dualismo estrutural** advindo do período colonial que não se rompe, mas se reestrutura. Enquanto a escola centrada nos exercícios físicos, na música, na arte, e nas atividades intelectuais pertencia à elite, o restante da população era educado de maneira assistemática cujo centro de vida era o trabalho (SAVIANI, 2004). Nesse sentido, o ensino profissional e técnico sempre esteve associado a camada da população que vivia em função do trabalho, inicialmente para formar uma força de trabalho e conter a marginalidade.

Dentre os procedimentos pedagógicos que carregavam a lógica da modernidade, o movimento “Escola Nova” foi instituído e possuía como intuito a adequação das necessidades individuais ao meio social, no qual os conteúdos eram estabelecidos em função das experiências que o sujeito vivenciava frente aos desafios cognitivos e situações problemáticas (LIBÂNEO, 1985). Esta pedagogia promoveu um fortalecimento no direcionamento do sujeito com o trabalho, pois reforça que a prática é atrelada a parte do processo de ensino, o que se alinha com a formação de caráter técnico, uma formação que embora abarque uma base teórica, emprega a prática como essencial para um melhor alinhamento e direcionamento, voltado sobretudo, a um aperfeiçoamento para o mercado de trabalho.

O escolanovismo foi empregado através de reformas educacionais, como a Reforma Francisco Campos (1931) e a Reforma Capanema (1942), que iniciaram um processo de formação técnica para ampliar a mão de obra especializada e atender as demandas e necessidades que o processo de urbanização e industrialização carecia. Essas políticas não apenas formaram mão de obra especializada, mas também produziram territorialidades, concentrando escolas técnicas em eixos urbanos-industriais.

Essa articulação entre educação e projeto nacional não foi espacialmente neutra, visto que o processo de industrialização brasileira, particularmente intenso em São Paulo a partir dos anos 1930, demandou a criação de um sistema educacional alinhado às necessidades do capital. Como destaca Moraes (2011), a formação territorial brasileira sempre conjugou "interesses econômicos hegemônicos" e "dispositivos de controle social", onde as políticas



educacionais atuaram como mecanismos de ordenamento espacial, à exemplo dessas políticas se tem a Reforma MEC-Usaid, envolvendo o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), que, para atender uma dinâmica industrial no mercado de trabalho, promoveu um ensino de caráter tecnicista e instrumentalizador.

A constituição dos espaços urbanos-industriais, em particular em estados como São Paulo, tido como a “locomotiva do país”, é resultado de políticas de concentração industrial e planejamento territorial que definiram a localização das instituições de ensino técnico como parte da infraestrutura econômica. A expansão dessas instituições esteve diretamente relacionada às lógicas de ordenamento do território e às estratégias de crescimento econômico regional.

A força de trabalho negociada como mercadoria pelo capital, agora se torna mais preparada para suprir as necessidades de um novo modelo de país, com São Paulo como epicentro de investimentos em infraestrutura educacional voltada à acumulação. Este processo não foi neutro espacialmente, pois, como observa Milton Santos (1997), a escola é um **fixo** que organiza fluxos econômicos e sociais no território e não apenas atende às necessidades do setor produtivo, mas também estrutura espaços, moldando as dinâmicas econômicas regionais e contribuindo para a especialização produtiva de determinadas áreas.

II. Neoliberalismo e configuração territorial das ETEC's

Ao chegar à aprovação em 1996 do texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 – percebe-se que a educação profissional é mantida como modalidade separada da educação básica, seguindo a dualidade das reformas anteriores, e apenas com o decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que revoga o [Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997](#), que ocorre uma integração da educação profissional ao ensino médio e fundamental, ou seja, a inserção do ensino técnico ao ensino médio.

Este decreto representa um incentivo à formação técnica e tecnológica articulada ao ensino regular ao adaptar a educação às demandas do mercado de trabalho. Por conta desse decreto: se em 2004 haviam 105 Escolas Técnicas do Estado de São Paulo - ETECs, no final de 2016 encontravam-se uma quantidade de 220 escolas, ou seja, 115 a mais, uma expansão na ordem de 109,5% segundo os dados apresentados por Santinho (2019).

Essa expansão do ensino técnico no país está relacionada com o desenvolvimento e aperfeiçoamento do trabalho para a geração de capital. Como discutido por Laval (2019),



Dardot e Laval (2016) e Frigotto (1984) o neoliberalismo emprega e fundamenta técnicas que alteram os modos de vida e as mentalidades, além de aprimorar concepções como a **“Teoria do Capital Humano”**.

No âmbito propriamente educacional e pedagógico, a teoria do capital humano vai ligar-se à toda perspectiva tecnicista que se encontra em pleno desenvolvimento na década de 50. Neste aspecto há um duplo reforço. A visão do capital humano vai reforçar toda a perspectiva da necessidade de redimir o sistema educacional de sua “ineficiência” e, por sua vez, a perspectiva tecnicista oferece a metodologia ou a tecnologia adequada para constituir o processo educacional como um investimento – a educação geradora de um novo tipo de capital – “o capital humano”. A educação, para essa visão, se reduz a um fator de produção. É sob este duplo reforço que a teoria do capital humano vai esconder, sob a aparência de elaboração técnica, sua função principal – ideológica e política (FRIGOTTO, 1984, p. 122).

Todavia, ainda que o ensino técnico, assim como o próprio sistema educacional como um todo, seja um instrumento do Estado, alguns autores defendem que ele pode ser apresentado como uma alternativa, não a superação da alienação do trabalho, mas de uma melhor busca na qualidade de vida por parte desses trabalhadores.

É possível trabalhar dentro das contradições do Governo, que possam impulsionar um avanço no sentido de mudanças estruturais que apontem, no mínimo, mais realisticamente, o efetivo compromisso com um projeto nacional popular de massa. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2006, p. 32)

Os autores reconheceram que há fragilidades no decreto que estabelece a expansão do ensino técnico no país, todavia, que existe um “ganho político” como sinalização de mudanças com o *status quo* ao romper com a dualidade estrutural de educação, por eliminar a oposição entre conhecimento geral e conhecimento específico. O que, como explica Da Costa Guimarães (2015), não é apropriado ao conservadorismo, interesses definidos pelo mercado.

Mesmo assim, as demandas do mercado na produção de capital trabalho sintetizam a expansão do ensino profissionalizante, afinal, como apresentado pelos economistas De Faveri, Petterini e Barbosa (2018), existe, a partir do estudo econométrico que os autores desenvolveram, um *efeito-gasto* que inclui benefícios imediatos como geração de empregos e movimentação econômica local, e o *efeito-conhecimento*, associado ao desenvolvimento de capital humano e seus reflexos de longo prazo.

Ou seja, para a implementação de um *campus* de uma instituição de caráter técnico, existem uma série de variáveis que tratam com base nas dimensões social, geográfica e desenvolvimentista ao escolher um subconjunto de municípios formados pelos que receberam um campus e dos que poderiam ter recebido um campus.



Segundo o Ministério da Educação (MEC) (Brasil, 2011), os critérios para o recebimento de um campus teriam sido de três ordens: i) “social” – o município teria um percentual elevado de pessoas em situação de pobreza e/ou renda média abaixo de R\$ 1.000 ao mês; ii) “geográfica” – a população seria em torno de 50 mil habitantes e/ou seria uma cidade-polo de uma microrregião não atendida por IFs; e iii) “desenvolvimentista” – haveria um significativo número de “arranjos produtivos locais” e/ou estaria no entorno de grandes investimentos estruturantes. (DE FAVERI, PETTERINI e BARBOSA, 2018, p. 132)

Esses critérios revelam que não há uma aleatoriedade na implementação de tais instituições em determinados espaços, afinal, se faz necessário um ganho por parte do Estado, na inserção dessas instituições. Ou seja, elas precisam fornecer lucro a curto ou a longo prazo para o Estado, o chamado *efeito-ganho*, *efeito-conhecimento*, no qual percebe-se que há uma organização e um planejamento para a criação e instalação de um *campus* de escolas técnicas no país, afinal, elas precisam atender a determinadas ordens e corresponder aos indicativos, sejam em áreas urbanas ou em áreas rurais, e com um currículo escolar moldado para a fomentação de práticas de ensino que ao longo dos anos se canalizam com mais intensidade em atender as demandas do mercado de trabalho.

Harvey (2016) elucida a importância da reprodução dos trabalhadores, que se faz necessária para a manutenção do capital, e que há uma linha muito tênue no processo de reprodução social, pois, ao passo que ela precisa extrair ao máximo a força de trabalho, ela não pode se esgotar. Assim, o Estado, ainda que favoreça a reprodução do capital, vai “proteger” a vida do trabalhador ao impor determinados limites para essa exploração. Assim, o neoliberalismo, como apontado por Dardot e Laval (2016), se traduz em uma combinação da intervenção pública com uma concepção de mercado cercada na concorrência.

Para que a “reprodução social” (HARVEY, 2016) aconteça, a mão de obra precisa ser educada, formada, especializada e se alinhar com as demandas da classe dominante. O espaço que vai permitir esse alinhamento é a escola. O ensino, portanto, é tido como mercadoria, no sentido de que as escolas, sobretudo as escolas técnicas, por trazer esse caráter formativo voltado para o trabalho, possuem uma base curricular nos moldes da formação de mão de obra qualificada, barata e também exército de reserva, ou seja, pontos que beneficiam a reprodução do capital.

III. ETEC's e a relação entre a produção do espaço paulista

O referencial teórico aqui construído evidencia que as Escolas Técnicas do Estado de São Paulo (ETECs) são instrumentos de ordenamento territorial. Sua distribuição no espaço



paulista não ocorre de forma aleatória, mas obedece a uma lógica articulada entre as necessidades do mercado, as diretrizes do Estado e os arranjos produtivos locais. Em seu trabalho *“Políticas estaduais para arranjos produtivos locais no Sul, Sudeste e Centro-Oeste do Brasil”*, Campos (2010) procura caracterizar os traços gerais da ação do governo estadual e sua articulação com outras instituições, e relata que grande parte das políticas desenvolvidas se deu a partir do ano de 2004, o mesmo ano do decreto de expansão das ETECs.

O Estado, ao definir a localização dessas instituições e os cursos oferecidos em cada uma delas, atua como um agente ativo na organização territorial, promovendo uma formação profissional que responde diretamente às demandas econômicas regionais. Como exemplo o Vale do Paraíba, corredor da Via Dutra, que abriga 15 ETECs com cursos industriais – uma densidade 300% maior que a média estadual. Essa concentração, como aponta Moraes (2005), reforça a infraestrutura técnica herdada da era Vargas, quando a região se tornou pólo siderúrgico.

A escolha do arcabouço teórico utilizado neste artigo se justifica pela necessidade de compreender a relação entre a educação técnica e a produção do espaço. Ao considerar conceitos da geografia econômica, da geografia crítica e das teorias sobre neoliberalismo e educação, é possível desvendar as dinâmicas subjacentes à expansão das ETECs. O pensamento de autores que discutem o papel do Estado na regulação territorial, bem como as relações entre educação e mercado de trabalho, em consonância com os fornecidos pelos sites oficiais das ETECs, do Centro Paula Souza, do Governo do estado de São Paulo, do Centro de Memória e Acervos Escolares do Centro Paula Souza, e das universidades públicas do estado, permite-se problematizar a ideia central da pesquisa: a de que as ETECs não apenas refletem, mas reforçam um modelo pautado pela lógica da racionalidade econômica e política.

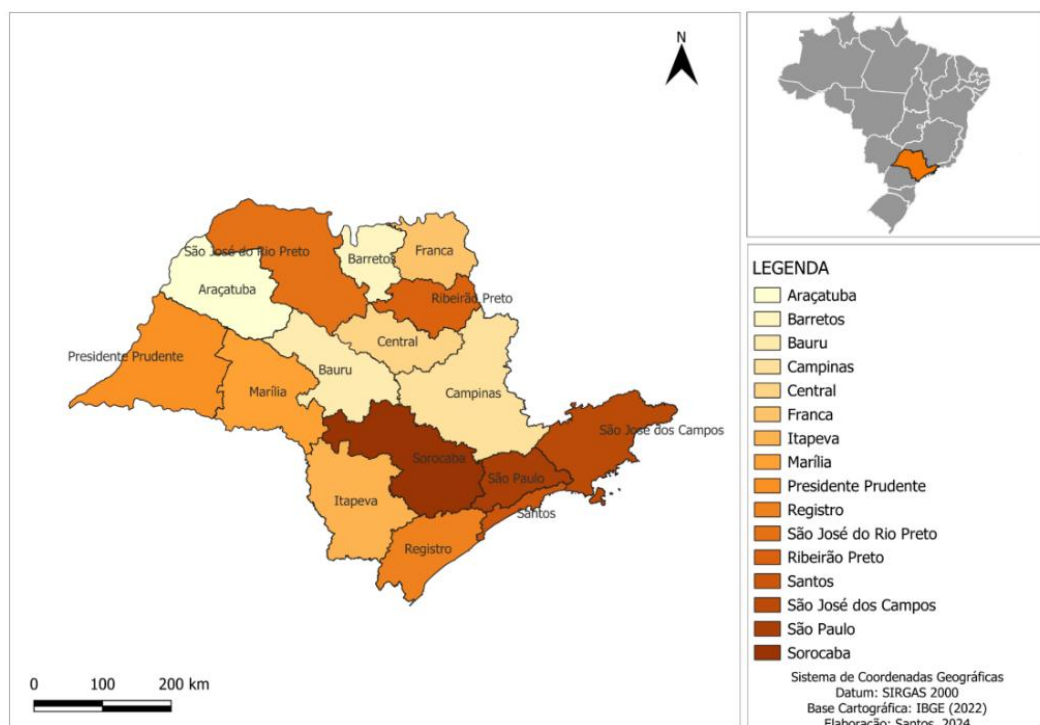
Segundo os dados do site oficial do Centro Paula Souza, foi realizado no ano de 2006 uma pesquisa pela Assessoria de Avaliação Institucional (AAI) com os alunos das ETEC's, que revela que 73,9% desses alunos estavam empregados, um aumento de 17,3% em relação ao ano anterior. Este dado fomenta a importância das ETECs para o estado no intuito de estimular o investimento nessas instituições.

O setor da indústria é o que mais emprega – 30%, seguido pelo de serviços com 18,8%, de comércio com 15,6%, de informática com 5,4%, de educação com 4,2%, da construção civil com 3,8%, da saúde com 5,4% e de agropecuária com 4,4%. O estudo mostra, ainda, que as oportunidades para os egressos são promissoras: 68,1% trabalham com carteira assinada e mais de 42% permanecem no emprego conquistado após a formatura. Cerca de 28% afirmaram que foi fácil conseguir um emprego. Os alunos ouvidos também apresentam bom desempenho profissional. Os números mostram que 78,6%

dos entrevistados, não encontraram dificuldade para desempenhar suas funções. Isso demonstra que os cursos oferecidos nas Etecs estão atendendo às demandas do mercado. As empresas que mais contratam são as grandes corporações, com 28,5% da força de trabalho, seguidas pelas microempresas com 19%. Depois aparecem as de médio porte – as 18,7%, pequenas empresas – 16,6%, o serviço público – 15,2% e as propriedades rurais com o índice de contratação de 2%. (CENTRO PAULA SOUZA, 2007)

No mapa apresentado a seguir, foi realizado um levantamento sobre as macrorregiões do estado de São Paulo, tendo em vista que as ETEC's são setorizadas por macrorregiões com diferentes supervisores e administrações de acordo com as macrorregiões, além de estudo, criação e manutenção de cursos técnicos de acordo com as especificidades da divisão do trabalho que cada região de São Paulo acolhe, salientando a necessidade de um estudo aprofundado sobre esta relação.

Mapa 1 - Macrorregiões do estado de São Paulo 2024



Org. ROCHA, 2024

A relevância desse arcabouço teórico para a problemática da pesquisa reside na possibilidade de compreender como as políticas educacionais voltadas ao ensino técnico no estado de São Paulo operam como mecanismos de ajuste entre a formação de mão de obra e os interesses econômicos regionais. O estado, ao estabelecer diretrizes para a distribuição dessas



instituições e a oferta de cursos, estrutura o território de modo a fortalecer setores estratégicos da economia e da política paulista.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise preliminar indica que a **expansão das ETECs no estado de São Paulo segue padrões estratégicos**, articulando-se às características econômicas e sociais de cada região.

1. Distribuição espacial das unidades:

- **Regiões industriais (Americana, Franca, Vale do Paraíba):** predominância de cursos voltados à indústria, logística, automação e gestão, refletindo demandas de setores estratégicos e tecnicamente especializados.
- **Regiões agropecuárias (Igarapava, Sertãozinho, Ribeirão Preto):** oferta de cursos em agropecuária, veterinária, química e meio ambiente, atendendo às cadeias produtivas locais, especialmente agrícola e sucroenergética.
- **Região metropolitana de São Paulo:** maior diversidade de cursos, incluindo áreas de serviços, tecnologia e comércio, refletindo complexidade econômica e densidade populacional.

2. Políticas educacionais e territorialização

Os resultados evidenciam que a **localização das ETECs não é aleatória**, mas resultado de políticas deliberadas de ordenamento territorial e desenvolvimento econômico. A lógica de especialização territorial, conforme discutida por Santos (1997) e Moraes (2011), permanece vigente, com o Estado definindo quais regiões recebem determinadas ofertas de cursos, influenciando diretamente a **produção de mão de obra** e a configuração das oportunidades educacionais.

3. Docência e práticas pedagógicas



A docência nas ETECs se insere em um contexto de exigência técnica e flexibilidade pedagógica. Professores e gestores precisam **equilibrar as demandas do mercado** com a formação integral dos estudantes, lidando com desafios como:

- currículo técnico alinhado a padrões produtivos;
- necessidade de promover pensamento crítico e cidadania;
- adaptação das práticas pedagógicas à realidade local dos alunos.

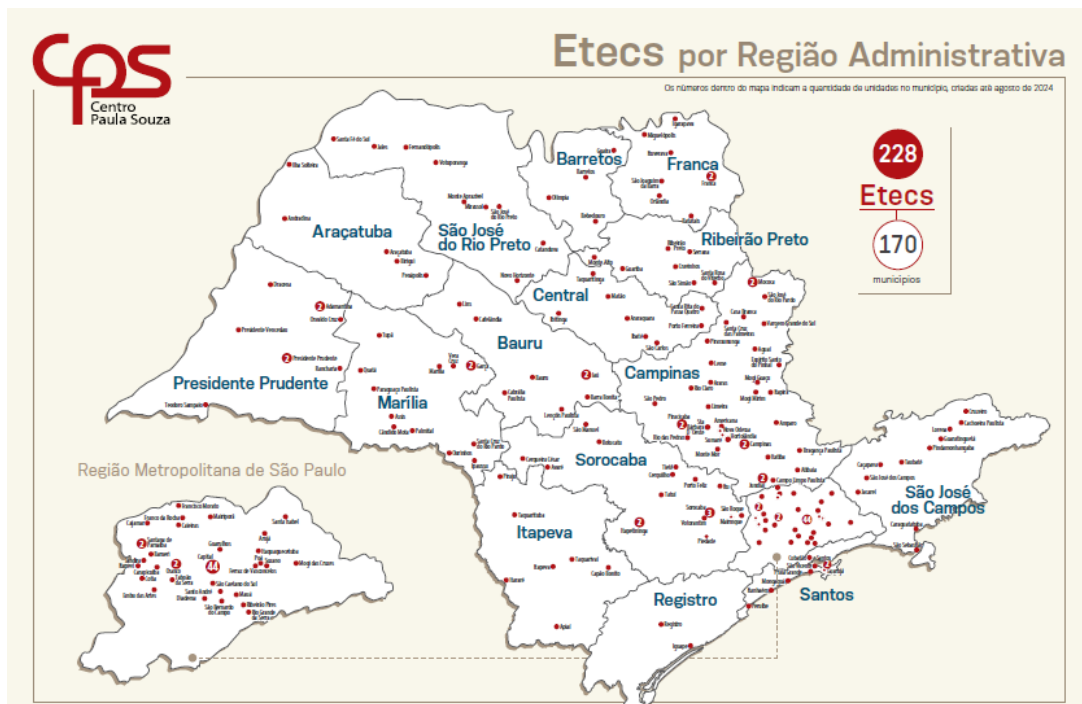
4. Espaço escolar como dimensão social

A análise das espacialidades escolares evidencia que cada ETEC atua como **fixo técnico e social** (SANTOS, 1997). Enquanto responde às demandas econômicas locais, também configura um **espaço de sociabilidade**, interação docente-aluno e construção de identidade escolar. Essa dupla função reforça a importância de compreender a escola técnica como território produzido social e economicamente, atravessado por políticas públicas e práticas pedagógicas.

5. Contradições e desigualdades

Embora a expansão das ETECs seja geralmente celebrada como política de inclusão e qualificação profissional, os dados indicam **desigualdades regionais na oferta de cursos**, refletindo padrões históricos de concentração econômica e social. No mapa a seguir, percebe-se a distribuição das 228 unidades das ETECs, por região administrativa, no caso, cada superintendência de unidade está relacionada a uma macrorregião do estado. Nota-se que esta distribuição de instituições permite uma concentração com maior número de unidades nas macrorregiões de São Paulo e Campinas, atendendo as demandas e as exigências econômico espaciais.

Mapa 2 – Distribuição das ETEC's por região administrativa no estado de São Paulo - 2024



Fonte: Centro Paula Souza (2024)

Assim, a expansão técnica reproduz tanto oportunidades quanto exclusões, demonstrando a necessidade de análise crítica sobre os efeitos reais das políticas educacionais no território paulista

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das ETECs no estado de São Paulo evidencia que essas instituições operam como **instrumentos estratégicos de ordenamento territorial**, articulando políticas educacionais, práticas docentes e arranjos produtivos locais. A pesquisa demonstra que:

- A localização e oferta de cursos refletem **diretrizes políticas e econômicas**, reforçando setores estratégicos e consolidando desigualdades regionais.
- A docência se encontra em posição central, mediando a implementação das políticas educacionais e as demandas do mercado, enquanto busca garantir práticas pedagógicas críticas e inclusivas.
- As ETECs são espaços de produção de **especialidades escolares**, articulando dimensões técnicas, sociais e pedagógicas, que extrapolam a simples função formativa.



Embora reconhecidas como políticas de inclusão e qualificação profissional, as ETECs também reproduzem **lógicas de especialização produtiva e desigualdade territorial**, exigindo leitura crítica das políticas educacionais. O estudo contribui para o debate da **Geografia da Educação**, mostrando como políticas públicas, docência e espaço escolar se articulam no processo de produção territorial, fortalecendo a compreensão da escola como **instrumento estratégico na configuração do território paulista**.

Futuros desdobramentos da pesquisa incluem:

- Elaboração de mapas detalhados das ETECs e cursos ofertados;
- Análise das práticas docentes e impacto pedagógico nas regiões;
- Estudo das relações entre arranjos produtivos e escolhas curriculares.



REFERÊNCIAS

CAMPOS, Renato Ramos. **Políticas estaduais para arranjos produtivos locais no Sul, Sudeste e Centro-Oeste do Brasil**. Editora E-papers, 2010.

DARTOT, P; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução: Mariana Echalar. 1a ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DE FAVERI, Dinorá Baldo; PETTERINI, Francis Carlo; BARBOSA, Marcelo Ponte. **Uma avaliação do impacto da política de expansão dos Institutos Federais nas economias dos municípios brasileiros**. Planejamento e políticas públicas, n. 50, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico – social capitalista**. São Paulo: Cortez, 1984.

HARVEY, David. **17 contradições e o fim do capitalismo**. São Paulo, SP: Boitempo, 2016.

MORAES, Antônio. Carlos. Robert. **Geografia histórica do Brasil: cinco ensaios, uma proposta e uma crítica**. Annablume. 2011

PETRUCI, Rosimeire. **Os cursos de Geografia por dentro das universidades mineiras: modernidade científica para um projeto territorial**. Dissertação de mestrado em Geografia. Universidade Federal de Uberlândia - UFU. 2016.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: HUCITEC, 1997.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas**. 9ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SÃO PAULO (ESTADO). **CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA**. Disponível em: :<http://www.cps.sp.gov.br/etec/escolas/>. Acesso em abril de 2025.