

ENTREVISTA COM DERMEVAL SAVIANI

ENSINO MÉDIO NO BRASIL

HIGH SCHOOL IN BRAZIL: INTERVIEW WITH DERMEVAL SAVIANI

ENSEÑANZA MEDIA EN BRASIL: ENTREVISTA CON DERMEVAL SAVIANI

Entrevistado: Demerval Saviani¹

Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

Entrevistador(a): Márcio Bernardes de Carvalho²

Universidade Federal do Tocantins - UFT

INTRODUÇÃO

O Ensino Médio brasileiro por vezes é reconhecido, por alguns pesquisadores, como o *gargalo* da educação brasileira. A entrevista com o Professor Doutor Dermeval Saviani é um esforço para pautar e refletir sobre o tema nas escolas, universidades e sociedade como um todo.

A Revista Amazônia, preocupada com este debate, oferece aos seus leitores uma entrevista exclusiva com um dos principais intelectuais da educação brasileira. A entrevista foi realizada as vésperas do início do Curso *Pedagogia Histórico-Crítica e Ensino Fundamental: politecnia, omnilateralidade e Ensino Médio Integrado* que iniciará no mês de março de 2026 e será transmitido gratuitamente no canal do Grupo de Estudos e Pesquisas *História, Sociedade e Educação no Brasil* (HistedBR), da plataforma YouTube (<https://www.youtube.com/@histedbroficial>) como Curso de Extensão e Disciplina de Pós-Graduação. O curso abordará o estudo das questões teóricas e práticas da Pedagogia Histórico-Crítica relacionadas ao Ensino Médio, com ênfase na concepção marxista de ciência, método, conteúdo curricular, didática, politecnia e omnilateralidade, na perspectiva de assegurar aos alunos desta etapa da Educação Básica, uma formação crítica

¹ Possui graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1966) e doutorado em Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1971). Atualmente é professor aposentado da Universidade Estadual de Campinas e pesquisa e desenvolvimento, ensino, da Universidade Estadual de Campinas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2205251281123354>.

² Professor do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins - UFT, Campus Miracema. Doutor e Mestre em Educação. Possui graduação em História e Pedagogia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4355607040379100>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2983-3930>.

comprometida com a transformação da sociedade da exploração e miséria humana e a construção de relações igualitárias (numa sociedade desigual), solidárias (quando estamos rodeados pelo egoísmo) e colaborativas (num mundo competitivo).

A Revista Amazônida agradece a coordenação nacional do Grupo HistedBR pelo apoio na realização da entrevista.

ENTREVISTA

Como se constituiu historicamente o Ensino Médio no Brasil? Quais suas principais características?

O Ensino Médio no Brasil tem como antecedentes o Curso de Humanidades dos Colégios dos jesuítas que tiveram início, no Brasil, em 1599 com a introdução do Plano do *Ratio Studiorum*. O referido curso tinha como disciplinas: retórica; humanidades; e gramática sendo esta dividida em gramática inferior, média e superior. Nas Reformas Pombalinas da Instrução Pública instituídas após a expulsão dos jesuítas em 1759, as ditas humanidades foram ministradas em aulas avulsas de retórica e das gramáticas latina, grega e hebraica. No período do Império, a partir de 1825 foram instituídos *ginásios* para estudos gerais de humanidades e *liceus* voltados para a formação profissional sendo que em 1837 foi fundado o Colégio Pedro II que se tornou referência para os estudos secundários organizados com a duração de sete anos. Essa mesma duração de sete anos foi mantida para os estudos de nível secundário no período republicano que se caracterizou, dada a influência do positivismo, pela tentativa de substituir a predominância das disciplinas literárias por disciplinas científicas conforme a ordenação positivista: matemática, astronomia, física, química, biologia, sociologia e moral procurando, além disso, atribuir ao ensino secundário uma dupla função: formação humana e preparação para o ensino superior.

Mas o antecedente mais próximo do atual Ensino Médio situa-se nas Reformas Capanema instituídas pelo Ministro Gustavo Capanema por meio de decretos baixados entre 1942 e 1946. Por esses decretos o ensino médio ficou organizado verticalmente em dois ciclos, o ginasial, com a duração de quatro anos, e o colegial, com a duração de três anos e, horizontalmente, nos ramos secundário e técnico-profissional. O ramo profissional se subdividiu em industrial, comercial e agrícola, além do normal que mantinha interface com o secundário (Saviani, 2025, p. 269).



Com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 20 de dezembro de 1961, foi mantida, basicamente, a mesma estrutura decorrente da Reforma Capanema. E uma mudança significativa veio a ocorrer na Reforma do Ensino da Ditadura Militar com a Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971 que estabeleceu as normas de organização e funcionamento do que passou a ser chamado de Ensinos de 1º e 2º Grau em substituição aos Ensinos Primário e Médio da legislação anterior sendo que o Ensino de Primeiro Grau passou a ter a duração de oito anos abrangendo o antigo curso primário e o anterior ginásio que se constituía no primeiro nível do Ensino Secundário ou Médio com a duração de quatro anos. Além disso, essa lei pretendeu instituir o caráter profissionalizante de todo o Ensino de 2º Grau.

Finalmente chegamos, com a promulgação da atual Constituição em 5 de outubro de 1988, que alterou a nomenclatura dos ensinos primário e médio, então denominados de primeiro e segundo graus passando a adotar as seguintes denominações: Ensino Fundamental em lugar de Ensino de 1º Grau, com a duração de 8 séries anuais que depois teve seu início antecipado para os 6 anos de idade passando aos atuais 9 anos, mantidas as 8 séries; e Ensino Médio em lugar de Ensino de 2º Grau com a duração de 3 anos. E é esse dispositivo que se encontra em vigor ratificado pela nova LDB aprovada em 20 de dezembro de 1996 que tratou, na SEÇÃO IV, do Ensino Médio, com a duração mínima de três anos; e, na SEÇÃO IV-A, da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, também com a duração mínima de três anos e igualmente possibilitando o acesso ao Ensino Superior.

A Professora Marília Sposito no livro *O povo vai à escola* afirma que a expansão das oportunidades de acesso à escola da classe trabalhadora em São Paulo se deu por volta de 1930. É possível afirmar que este período marca o acesso ao que chamamos hoje de Ensino Fundamental não somente no Estado de São Paulo, mas também no Brasil? Qual é o período aproximado de massificação de oportunidades da classe trabalhadora no Ensino Médio brasileiro?

Efetivamente até 1930 prevaleceu no Brasil uma sociedade de tipo tradicional, isto é, com uma economia de base agrícola centrada numa monocultura de exportação representada pela agricultura cafeeira como base material do controle político exercido pela



oligarquia dos “barões do café”, passando longe da consideração da educação como prioridade. Com a Revolução de 1930 rompeu-se o domínio da oligarquia cafeeira e o país entrou num processo de industrialização e urbanização configurando-se o fenômeno da modernização social. Nesse novo contexto o Brasil passou de um atendimento educacional de pequenas proporções, próprio de um país predominantemente rural, para serviços educacionais em grande escala como sói acontecer com as nações que entram num processo acelerado de industrialização e urbanização. Assim foi que em termos quantitativos a matrícula geral saltou de 2.238.773 alunos em 1933 para 44.708.589 em 1998.

A distribuição pelos graus de ensino era a seguinte: Em 1933 – ensino primário, 2.107.617; ensino médio, 108.305; ensino superior, 22.851. Em 1998 – primário, 35.792.554; médio, 6.968.531; superior, 1.947.504. Cf. BRASIL, Estatísticas do século XX, Rio de Janeiro, IBGE, 2003, p. 106. Como se vê, compreensivelmente, a maior ampliação deu-se no ensino primário; mas foi também bastante significativa no ensino médio.

Considerando-se que a população do país girava em torno de 40 milhões em 1933, passando a aproximadamente 167 milhões em 1998, conclui-se que, enquanto a população global quadruplicou, a matrícula geral aumentou vinte vezes. Pode-se considerar, pois, que a partir daí o país caminhou “rumo à educação popular”, pela via da “ascensão das classes médias”.

Respondendo à pergunta penso que se pode considerar que o período aproximado de massificação de oportunidades da classe trabalhadora no Ensino Primário, em especial, mas também no Ensino Médio brasileiro foi o período pós-1930. No entanto, constatamos que a Reforma Capanema distinguiu, na faixa correspondente ao atual Ensino Médio, o Ensino Secundário que foi definido como destinado às elites condutoras, portanto, não devendo ser massificado; e o Ensino Profissional abrangendo os Ensinos Industrial, Comercial e Agrícola que, embora destinado às massas, também não chegou a se ampliar significativamente. Podemos, então, observar que uma maior ampliação se deu com a Lei 5.692 de 1971 que, unificando o ensino primário com o antigo ginásio, instituiu o Ensino de Primeiro Grau com oito séries. Assim, eliminando a barreira do exame de admissão ao ginásio permitiu a ampliação do número de concluintes do Ensino Fundamental aumentando, portanto, o número de jovens que preenchiam os requisitos para ingresso no Ensino Médio. Mas a fase senão de massificação, mas de democratização do acesso ao Ensino



Médio ocorreu na década de 1990. Com efeito, entre 1990 e 1998 o número de ingressantes no Ensino Médio praticamente se duplicou passando de três milhões e meio para quase sete milhões.

O que defende a Pedagogia Histórico-Crítica como fundamentos do Ensino Médio?

A proposta da Pedagogia Histórico-Crítica para o Ensino Médio se inspira na Escola Unitária proposta por Gramsci conforme já indiquei em outras oportunidades e passo a reproduzir, a seguir.

Inspirado nas reflexões de Gramsci sobre o trabalho como princípio educativo da escola unitária, procurei delinear, em diferentes oportunidades, (Saviani, 2017, p. 55-61) a conformação do sistema de ensino tendo em vista as condições da sociedade brasileira atual. Conforme Gramsci, a escola unitária corresponde à fase que hoje, no Brasil, é definida como a educação básica, especificamente nos níveis fundamental e médio. E, de acordo com seu entendimento, a base em que se assenta a estrutura do ensino é o princípio educativo do trabalho sendo que, no caso da escola elementar, tal princípio é imanente operando, portanto, de forma implícita e indireta.

Mas se no ensino fundamental a relação com o trabalho é implícita e indireta, no ensino médio a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta. Intervém aqui, pois, o segundo sentido do conceito de trabalho como princípio educativo, ou seja, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher, em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo.

O saber tem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho do qual se origina. O papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho.

Assim, no ensino médio já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade. Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas



também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo.

Um exemplo de como a atividade prática, manual, pode contribuir para explicitar a relação entre ciência e produção é a transformação da madeira e do metal pelo trabalho humano (Cf. Pistrak, 1981, p. 55-56). O trabalho com a madeira e o metal tem imenso valor educativo, pois apresenta possibilidades amplas de transformação. Envolve não apenas a produção da maioria dos objetos que compõem o processo produtivo moderno, mas também a produção de instrumentos com os quais esses objetos são produzidos. No trabalho prático com madeira e metal, aplicando os fundamentos de diversificadas técnicas de produção, pode-se compreender como a ciência e seus princípios são aplicados ao processo produtivo, pode-se perceber como as leis da física e da química operam para vencer a resistência dos materiais e gerar novos produtos. Faz-se, assim, a articulação da prática com o conhecimento teórico, inserindo-o no trabalho concreto realizado no processo produtivo.

O ensino médio envolverá, pois, o recurso às oficinas nas quais os alunos manipulam os processos práticos básicos da produção; mas não se trata de reproduzir na escola a especialização que ocorre no processo produtivo. O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos.

Politécnica significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva a educação de nível médio tratará de se concentrar nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes.

Esta é uma concepção radicalmente diferente da que propõe um ensino médio profissionalizante, caso em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo.

A concepção acima formulada implica a progressiva generalização do ensino médio como formação necessária para



todos, independentemente do tipo de ocupação que cada um venha a exercer na sociedade. Sobre a base da relação explícita entre trabalho e educação se desenvolve, portanto, uma escola média de formação geral. Nesse sentido trata-se de uma escola de tipo “desinteressado” como propugnava Gramsci (1975, p. 486-487; na edição brasileira, 1968, p. 123-125). É assim que ele entendia a escola ativa e não na forma como essa expressão aparecia no movimento da Escola Nova, isto é, a escola única diferenciada preconizada pela burguesia. E, para ele, o coroamento dessa escola ativa era a escola criativa, entendida como o momento em que os educandos atingiam a autonomia. Completava-se, dessa forma, o sentido gramsciano da escola mediante a qual os educandos passariam da anomia à autonomia pela mediação da heteronomia.

Por fim cumpre considerar com toda a atenção e cuidado o problema do conteúdo da educação a ser desenvolvido no conjunto do trabalho educativo escolar. Está em causa, aqui, a questão do trabalho pedagógico em consonância com o terceiro sentido do conceito de trabalho como princípio educativo: o trabalho é princípio educativo à medida que determina a educação como modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico.

Conforme os documentos legais, a começar pela Constituição Federal e LDB, a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Levando-se em conta que esses objetivos se referem indistintamente a todos os membros da sociedade brasileira considerados individualmente, podemos interpretar, com Gramsci (1975, vol. III, p. 1547), que o objetivo da educação é conduzir cada indivíduo até a condição de ser capaz de dirigir e controlar quem dirige.

Fica claro que tal objetivo não poderá ser atingido com currículos que pretendam conferir competências para a realização das tarefas de certo modo mecânicas e corriqueiras demandadas pela estrutura ocupacional concentrando-se, e ainda de forma limitada, na questão da qualificação profissional e secundarizando o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania.

Diferentemente dessa tendência dominante, a organização curricular dos vários níveis e modalidades de ensino no âmbito do sistema nacional de educação deverá tomar como referência a forma de organização da sociedade atual, assegurando sua plena compreensão por parte de todos os educandos. Isso significa que se



deve promover a abertura da caixa preta da chamada “sociedade do conhecimento”. A educação a ser ministrada deverá garantir a todos o acesso aos fundamentos e pressupostos que tornaram possível a revolução microeletrônica que está na base tanto dos mecanismos de automação que operam no processo produtivo como das tecnologias da informação que se movem nos ambientes virtuais da comunicação eletrônica.

Assim, além de tornar acessíveis os computadores pela disseminação dos aparelhos e em vez de lançar a educação na esfera dos cursos à distância de forma açodada, é preciso garantir não apenas o domínio técnico-operativo dessas tecnologias, mas a compreensão dos princípios científicos e dos processos que as tornaram possíveis. Se continuarmos pelos caminhos que estamos trilhando, não parece exagerado considerar que estamos, de fato, realizando aquelas profecias dos textos de ficção científica que previram uma humanidade submetida ao jugo de suas próprias criaturas, sendo dirigidas por máquinas engrenadas em processos automáticos. Pois não deixa de ser verdade que, cada vez mais, nos relacionamos com as máquinas eletrônicas, especificamente com os computadores considerando-os de forma fetichista como pessoas a cujos desígnios nós nos sujeitamos e, sem conseguirmos compreendê-los, atribuímos a eles determinadas características psicológicas traduzidas em expressões que os técnicos utilizam para nos explicar seu comportamento, tais como: ele, o computador, não reagiu bem ao seu procedimento; ele é assim mesmo, às vezes aceita o que você propõe e às vezes não aceita; etc.

Nas condições atuais não é mais suficiente alertar contra os perigos da racionalidade técnica advogando-se uma formação centrada numa cultura de base humanística voltada para a filosofia, literatura, artes e ciências humanas à revelia do desenvolvimento das chamadas “ciências duras”. É preciso operar um giro da formação na direção de uma cultura de base científica que articule, de forma unificada, num complexo compreensivo, as ciências humano-naturais que estão modificando profundamente as formas de vida passando-as pelo crivo da reflexão filosófica e da expressão artística e literária. É este o desafio que o sistema nacional de educação terá de enfrentar, de forma geral, mas de maneira ainda mais enfática no ensino médio para o qual essa questão assume papel central. Somente assim será possível, além de qualificar para o trabalho, promover igualmente o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania.



Como construir resistência ativa no Ensino Médio Público brasileiro?

Na conclusão do livro sobre a nova LDB, diante das limitações do texto final aprovado que não contemplou várias das propostas apresentadas pelo movimento dos educadores, propus a estratégia da resistência ativa que defini como se caracterizando por duas condições: a primeira se refere à forma, isto é, a exigência de que a resistência se manifeste não apenas individualmente, mas através de organizações coletivas, galvanizando fortemente os que foram atingidos, de algum modo, pelas medidas anunciadas; a segunda diz respeito ao conteúdo envolvendo, portanto, a formulação de alternativas às medidas propostas, sem o que seria difícil conseguir a mobilização.

A partir do entendimento que acabei de expor, procuro responder à pergunta sobre a construção da resistência ativa no Ensino Médio Público brasileiro.

De fato, o ensino médio em nosso país vem sendo objeto de reformas que não correspondem às expectativas e necessidades dos adolescentes e jovens que são seus destinatários. É preciso, pois, resistir a essas mudanças. E, assim como argumentei no caso do texto da LDB aprovado em dezembro de 1996, também agora, no caso do Ensino Médio, não basta a resistência que chamei de passiva, ou seja, expressa pela manifestação individual das discordâncias e da demonstração de suas insuficiências. É necessária a resistência ativa que implica a mobilização coletiva galvanizando não apenas os movimentos dos estudantes secundaristas, mas os demais movimentos estudantis em conjunto com os movimentos de professores tanto da educação básica como da educação superior e, não se limitando aos profissionais da educação, devem participar dessa mobilização as organizações sindicais das diferentes categorias de trabalhadores assim como os diferentes movimentos sociais populares. Mas toda essa mobilização deverá ocorrer em torno de uma proposta alternativa de Ensino Médio que pode tomar como referência a proposta da pedagogia histórico-crítica inspirada na escola unitária proposta por Gramsci acrescida, para sua implantação, de condições satisfatórias de trabalho e de salário dos professores da educação básica assim como das condições de acesso e permanência dos estudantes nas escolas de nível médio como, por exemplo, a redução da jornada de trabalho daqueles estudantes que são também trabalhadores. O programa pé-de-meia destinado a garantir que os adolescentes e jovens mantenham suas matrículas no Ensino Médio evitando a evasão não deixa de ser



importante, mas é preciso ir além na linha das iniciativas que apresentei.

Enfim, para reverter aquilo que vem sendo chamado de contrarreforma do ensino médio é mister que os trabalhadores da educação e das demais categorias profissionais assim como dos movimentos sociais populares se engajem na mobilização pela resistência ativa preenchendo as características que enunciei nos parágrafos anteriores. Como base para essas ações venho propondo como necessária a rearticulação dos Fóruns municipais, estaduais e nacional em defesa da escola pública, mas agora não se limitando aos profissionais da educação e, sim, ampliando-se para abarcar os sindicatos de trabalhadores e movimentos sociais populares. Estaremos, assim, desencadeando uma grande mobilização de resistência ativa contra o golpe jurídico-midiático-parlamentar que vitimou o país em 2016 e que se agudizou com o avanço da extrema-direita.

Enfim, nessa fase difícil que estamos atravessando, marcada por retrocesso político com o acirramento da luta de classes lançando mão da estratégia dos golpes parlamentares visando a instalar governos ilegítimos para retomar sem rebuços a agenda neoliberal, derrotada nas urnas, resulta imprescindível combatermos as medidas restritivas dos direitos sociais, entre eles, o direito a uma educação de qualidade, pública e gratuita, acessível a toda a população. Essa foi e continua sendo, agora de forma ainda mais incisiva, a nossa luta. A luta de todos os educadores do Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatísticas do século XX**, Rio de Janeiro: IBGE, 2003.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GRAMSCI, Antonio. **Quaderni del carcere**. Torino, Einaudi, 1975.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo, Brasiliense, 1981.

SAVIANI, Demerval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**, 2. ed. rev. e ampliada. Campinas, Autores Associados, 2017.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**, 7. ed., 1. reimpr. Campinas, Autores Associados, 2025.





Dermeval Saviani é professor emérito da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), professor emérito do CNPq e coordenador geral do grupo de estudos e pesquisas *História, Sociedade e Educação no Brasil* (HISTEDBR). Filósofo e pedagogo recebeu o título de *Doutor Honoris Causa* da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), da Universidade Tiradentes de Sergipe, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

É o idealizador da teoria pedagógica por ele denominada Pedagogia Histórico-Crítica. Em sua teoria, em contraponto ao modelo conteudista de ensino, defende o acesso ao conhecimento sistematizado e sua compreensão por parte do estudante como instrumento de reflexão e transformação da sociedade.

Marcio Bernardes de Carvalho

Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Possui graduação em História e Pedagogia. Professor da Universidade Federal do Tocantins – Campus Miracema é uma referência política no trabalho com juventude no Brasil, tendo coordenado programas como o PROJOVEM no estado do Paraná. Membro ativo grupo de estudos e pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR)



Entrevista recebida em: 22 de novembro de 2025

Aceita para publicação em: 30 de novembro de 2025

Manuscript received on: November 22nd, 2025

Accepted for publication on: November 30, 2025

Endereço para contato: Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação/FACED, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campus Universitário, Manaus, CEP: 69067-005, Manaus/AM, Brasil

