GOVERNO DO ESTADO
DO ESPÍRITO SANTO
Secretaria da Educação

DIRETRIZES GERAIS DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO

AGOSTO 2026

Cefope
Centro de Formação dos
Profissionais da Educação
do Espírito Santo



FICHA TÉCNICA

AUTORES

Anne Cardoso Soares - GGE
Bruno Lopes Tomaz - Cefope
Caroline Faria Gomes - Cefope
Elimar Ponzzo Dutra Leal - SEPLA
Giovanne Silva Berger Tonoli - GEEPEI
Karina Garcia Alves Zago - Cefope
Kleidiana Cassia Silva Borges - GEACIQ
Lucas Dias Lima - GEA
Luciana do Nascimento Rodrigues - Cefope
Luís Eduardo Formentini - GEM
Marcella Martins Lanes Tononi - Cefope
Merielem Menezes Ludovico - Cefope
Rayane Natividade Dias da Costa - Cefope
Shirley José Maria - Cefope
Stephanie Correa Marques - ELPPI
Tatiana Bonomo de Souza - Cefope
Vanderson Moreira Silva - Cefope
Wanderley Lopes Sebastião – GECEB

REVISÃO DE TEXTO

Amanda Souto Maior
Bruna D. L. Nunes
Carmen Nascimento
Raquel Souza dos Santos

DIAGRAMAÇÃO

Ana Beatriz Lima da Silva
Giuliana Zornoff Clal

EXPEDIENTE

GOVERNADOR DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
Ricardo Ferraço

SECRETÁRIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
Andréa Guzzo Pereira

SUBSECRETÁRIO DE ESTADO DE PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO
André Melotti Rocha

SUBSECRETÁRIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL
Aline de Freitas Dias

SUBSECRETÁRIO DE ESTADO DE SUPORTE À EDUCAÇÃO
Vinícius José Simões

SUBSECRETÁRIA DE ESTADO DE ARTICULAÇÃO EDUCACIONAL
Darcila Aparecida da Silva Castro

SUBSECRETÁRIO DE ESTADO DA ADMINISTRAÇÃO E FINANÇAS
Mirella Carla Mendes Christ

ASSESSORA ESPECIAL DA SUBSECRETARIA DE PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO
Elimar Ponzzo Dutra Leal

GERENTE DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL
Karina Garcia Alves Zago

GERENTES DE ESTUDOS, PESQUISA, QUALIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO
Karoliny Mendes da Costa

SUMÁRIO

Apresentação ____ 5

1. As novas Diretrizes Gerais da Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação do Espírito Santo ____ 8

2. Bases legais e institucionais ____ 12

3. Objetivos da política de formação continuada ____ 16

4. Valores e premissas ____ 20

5. Para quem fazemos a política: os profissionais da educação capixaba ____ 30

6. Caminhos para a implementação ____ 33

Referências ____ 37

APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação que tornamos públicas as novas **Diretrizes Gerais da Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação do Espírito Santo**. Este é mais um passo que expressa o compromisso permanente da Secretaria de Estado da Educação (SEDU) com o desenvolvimento e a valorização de todos os profissionais da Rede Pública Estadual de Ensino, do corpo docente, técnico e gerencial. Trata-se de reconhecer o papel estratégico desses profissionais que, em diferentes funções e contextos de atuação, compartilham a responsabilidade de assegurar o direito à educação de todos os estudantes, com qualidade e equidade.

As diretrizes nascem para orientar o desenvolvimento da política de formação continuada capixaba, traçando horizontes e caminhos para promover a transformação efetiva na prática dos profissionais da educação. Fundamentam-se na compreensão de que a formação continuada é um pilar do desenvolvimento e da valorização profissional e tem potencial para contribuir para a aprendizagem, o bem-estar e a trajetória dos estudantes.

Essa compreensão dialoga com a literatura que diferencia formação continuada de desenvolvimento profissional. Enquanto a formação continuada pode assumir a forma de ações, cursos, encontros, oficinas, acompanhamento pedagógico ou outras estratégias formativas, o desenvolvimento profissional remete a um processo mais amplo, contínuo e situado, que envolve a construção de conhecimentos, disposições, responsabilidades, vínculos institucionais e modos de participação na vida da escola e da Rede. Assim, a política não se limita a organizar ofertas formativas, mas busca criar condições para que os profissionais aprendam, reelaborem práticas, compartilhem saberes e fortaleçam sua profissionalidade ao longo da carreira (DAY, 2001; ROLDÃO, 2017; IMBERNÓN, 2011).

Tal concepção de formação continuada pressupõe a construção de uma Rede capaz de aprender com sua própria trajetória, reconhecendo a potência de suas práticas e transformando as experiências de cada território em conhecimento compartilhado.

Aprender com a própria trajetória implica reconhecer que os sistemas educacionais produzem experiências e conhecimentos em diferentes níveis: nas escolas, nas Superintendências Regionais de Educação (SREs), no Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo (CEFOPE), nas gerências da SEDU e nos processos de acompanhamento da política. A constituição de uma Rede que aprende supõe, portanto, transformar registros, escutas, dados e práticas em interpretação institucional e em decisões orientadas por evidências. Nesse sentido, a formação continuada passa a operar também como uma infraestrutura estratégica da política educacional, pois permite articular as prioridades da Rede, as necessidades dos profissionais, as condições de implementação e o aprimoramento contínuo das práticas.

Com esses pontos de partida, a elaboração das diretrizes contou com um amplo processo de escuta, diálogo e construção coletiva. Ao longo desse percurso, diversos atores da Rede contribuíram para refletir sobre os desafios da formação continuada e os caminhos desejados para o futuro da educação capixaba. Entre as estratégias mobilizadas, destacam-se a realização de uma survey com mais de 5 mil profissionais da educação, grupos de diálogo com representantes das 11 SREs e oficinas conduzidas com mais de 700 gestores escolares[1]. A escuta indicou quais estratégias formativas foram reconhecidas como exitosas, quais necessitam de aprimoramento, assim como revelou as demandas formativas dos profissionais no atual contexto da Rede.

A partir das escutas, a SEDU[2] instituiu um grupo de trabalho com representantes das equipes técnicas do CEFOPE e de diferentes gerências da SEDU, para aprofundar a compreensão sobre os desafios e aprendizados. De forma colaborativa, o grupo elaborou a Teoria da Mudança da Política de Formação Continuada, uma ferramenta estratégica de planejamento cujo conteúdo inspira estas diretrizes.

Este documento também se fundamenta em marcos normativos estaduais e nacionais da educação, incorporando princípios e prioridades estabelecidos pelo Plano Nacional de Educação em vigência (PNE 2026–2036) e orienta-se por pesquisas recentes sobre formação continuada no Brasil, na América Latina e no mundo. Autores como Moriconi et al. (2017) e Moriconi e Pereira (2025) reafirmam que o desenvolvimento dos profissionais da educação não se efetiva por meio de ações pontuais, prescritivas ou desconectadas da realidade de sua atuação. É preciso compreender a formação continuada como parte constitutiva do trabalho dos profissionais da educação, ancorada nos desafios concretos vividos nas escolas e na Rede como um todo.

Essa afirmação não significa negar o valor de cursos, encontros ou ações específicas, mas situá-los em uma arquitetura mais ampla de desenvolvimento profissional.

[1] No final de 2025, foram aplicados surveys e grupos focais com professores, representantes das SREs e gestores escolares para coletar suas percepções acerca das ações formativas promovidas pela rede, bem como entender suas necessidades. Já no início de 2026, foram realizadas oficinas com gestores escolares e entrevistas com lideranças da SEDU (subsecretários e o secretário de educação) para capturar percepções de balanço e de futuro da política de formação continuada.

[2] O grupo de trabalho contou com a participação das seguintes áreas: Gerência de Gestão Escolar (GGE); Gerência de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (GEEPEI); Gerência de Educação Antirracista, Campo, Indígena e Quilombola (GEACIQ); Gerência de Ensino Médio (GEM); Escritório Local de Processos e Projetos Institucionais (ELPPI); Gerência de Currículo da Educação Básica (GECEB); e Gerência de Avaliação (GEA). No último encontro presencial, compareceram representantes da Gerência Administrativa (GEAD) e da Gerência de Gestão de Pessoas (GEGEP).

A literatura indica que ações formativas tendem a produzir melhores condições de incidência sobre a prática quando apresentam coerência com o currículo, a avaliação, as necessidades dos estudantes e as prioridades institucionais da Rede; quando mobilizam metodologias ativas; quando favorecem participação coletiva; quando têm duração suficiente para apoiar mudanças na prática; e quando incluem oportunidades de acompanhamento e feedback (GARET et al., 2001; DESIMONE, 2009; MORICONI et al., 2017; DARLING-HAMMOND; HYLER; GARDNER, 2017).

Nessa perspectiva, a formação continuada ganha força quando se constitui como um processo contínuo, vivo, contextualizado às diferentes realidades dos profissionais e construído de forma colaborativa com os diversos atores. Assim, tornam-se fundamentais estratégias que conectem teoria e prática, fortaleçam a colaboração entre pares, promovam a reflexão crítica sobre a ação e utilizem evidências para qualificar as tomadas de decisão em todas as esferas da educação.

Ao mesmo tempo, reconhecer que a Rede Pública Estadual de Ensino é atravessada por múltiplas realidades — marcadas por uma variedade de contextos territoriais, institucionais e trajetórias profissionais — significa assumir a diversidade como um elemento constitutivo de sua política de formação continuada. Isso demanda um conjunto de premissas e estratégias capazes de dialogar com tal diversidade e, ao mesmo tempo, manter a Rede caminhando em prol de um mesmo objetivo. Para isso, torna-se fundamental dispor de instrumentos de diagnóstico e acompanhamento capazes de identificar, de forma sistemática, tais necessidades e orientar o planejamento e o aprimoramento da política, em permanente diálogo com as prioridades e os desafios da Rede.

Nesse contexto, o CEFOPE assume fundamental importância como instância responsável por articular, implementar e fortalecer a política de formação continuada. Com um órgão estruturado e dedicado a essa finalidade e com a consolidação destas diretrizes, a SEDU assume o compromisso de criar condições para que os profissionais da educação aprendam coletivamente, reflitam sobre suas práticas, compartilhem experiências e produzam conhecimento a partir de suas realidades.

Mais do que orientar o planejamento estratégico, estas diretrizes consolidam o percurso construído coletivamente e inauguram um novo horizonte para a formação continuada na educação capixaba. Elas afirmam o comprometimento da SEDU com uma política permanente, capaz de promover o desenvolvimento dos profissionais da educação em suas trajetórias e impulsionar transformações consistentes nas escolas e nas aprendizagens dos estudantes.

Boa leitura!
Andréa Guzzo Pereira
Secretária de Estado da Educação do Espírito Santo

1. AS NOVAS DIRETRIZES GERAIS DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO

A construção das Diretrizes Gerais da Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação do Espírito Santo insere-se em um contexto de amadurecimento institucional da política educacional capixaba e de transformações significativas na compreensão sobre o desenvolvimento profissional na educação.

O fortalecimento institucional da formação continuada é decisivo porque políticas formativas dependem de estruturas capazes de coordenar prioridades, organizar ofertas, produzir diagnósticos, acompanhar a implementação e sustentar processos de avaliação. A experiência internacional (UDP, 2026) mostra que sistemas mais consistentes de desenvolvimento profissional docente costumam combinar marcos de referência compartilhados, institucionalidade especializada, mecanismos de coordenação entre níveis de gestão, vínculos com carreira e avaliação e condições habilitantes nas escolas. Não se trata, portanto, apenas de ampliar a quantidade de formações, mas de construir capacidade institucional para que a formação se converta em política pública permanente.

Ao longo da última década, a rede estadual avançou na consolidação de uma institucionalidade própria para a formação continuada, especialmente com a criação e o fortalecimento do Cefope, que passou a atuar como instância estratégica de coordenação, articulação e implementação da política de formação continuada. Esse movimento contribuiu para superar a fragmentação de iniciativas e conferir maior organicidade às ações de formação, consolidando-as como parte relevante da política educacional da rede.

Nessa direção, o Cefope não deve ser compreendido apenas como instância executora de cursos, mas como órgão estratégico de inteligência formativa da rede. Isso significa assumir funções de diagnóstico, curadoria, articulação, indução, acompanhamento e sistematização de conhecimentos produzidos nos diferentes territórios. Essa perspectiva desloca a formação de uma lógica de oferta fragmentada para uma de política pública, na qual o centro de formação contribui para conferir unidade, continuidade e coerência às iniciativas desenvolvidas pela Sedu.

É importante observar que o documento anterior de diretrizes cumpriu papel importante ao estabelecer parâmetros iniciais para a organização da formação continuada no estado, contribuindo para a institucionalização da política e para a definição de estruturas, responsabilidades e modalidades formativas. No entanto, as transformações recentes no campo educacional sobre formação continuada — tanto no plano das políticas públicas quanto no das evidências — colocam novos desafios à política, exigindo a atualização de seus referenciais e de suas formas de organização.

A literatura nacional e internacional tem apontado, de forma consistente, que modelos formativos baseados em ofertas pontuais, desarticulados do cotidiano escolar e pouco conectados às demandas reais dos profissionais apresentam baixa efetividade. Estudos sobre iniciativas de formação continuada consideradas eficazes indicam que seus efeitos tendem a ser mais consistentes quando articulam foco no conhecimento pedagógico do conteúdo, métodos ativos de aprendizagem, participação coletiva, duração prolongada e coerência com as demais políticas educacionais e com o cotidiano das escolas (MORICONI et al., 2017; DARLING-HAMMOND; HYLER; GARDNER, 2017). Em contraposição, ganha força a compreensão de que o desenvolvimento profissional deve ser contínuo, colaborativo e orientado por problemas concretos da prática educativa, o que demanda novas formas de organizar a política de formação no âmbito das redes de ensino.

Esse debate exige cautela com soluções simplificadoras. O problema das formações pontuais não reside apenas em sua duração ou formato, mas também em sua baixa capacidade de se articular a questões reais da prática, a condições institucionais de aplicação e a processos de acompanhamento. Como adverte Guskey (2023), o que funciona em um contexto pode não funcionar da mesma forma em outro; por isso, o planejamento da formação deve partir dos resultados que se deseja alcançar e das condições concretas em que os profissionais atuam, e não apenas da definição prévia de temas, encontros ou metodologias.

Por sua vez, as mudanças no cenário educacional brasileiro — expressas, por exemplo, na atualização do PNE (PNE 2026–2036) e na intensificação do debate sobre equidade, recomposição das aprendizagens e qualidade da educação — reforçam a centralidade da formação continuada como política fundamental. Os parâmetros mais recentes no âmbito nacional, em diálogo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com as metas e estratégias do PNE vigente e com os debates sobre desenvolvimento profissional docente, enfatizam a necessidade de alinhar a formação continuada às prioridades educacionais, às demandas concretas das escolas e ao aprimoramento dos trabalhadores da educação, com vistas à melhoria da aprendizagem dos estudantes. Esse alinhamento também supõe compreender a formação como parte de uma política educacional mais ampla e não como oferta isolada de cursos, de modo que currículo, avaliação, gestão pedagógica, carreira, condições de trabalho e formação sejam tratados de maneira integrada.

Em especial, o debate sobre recomposição das aprendizagens exige que a formação continuada seja compreendida como mediação entre diagnóstico educacional e ação pedagógica. A leitura de dados só se torna relevante quando favorece interpretações pedagógicas qualificadas, decisões curriculares, reorganização de práticas e acompanhamento dos estudantes. Por isso, a política deve evitar tanto o uso meramente burocrático dos dados quanto sua redução a indicadores de desempenho, fortalecendo processos formativos que ajudem os profissionais a compreender problemas educacionais, planejar intervenções e acompanhar seus efeitos.

Outro elemento que justifica a construção de novas diretrizes são as contínuas transformações sociais que adicionam complexidade às diferentes realidades educacionais da rede capixaba. As especificidades territoriais, as distintas condições de funcionamento das unidades escolares, a diversidade de perfis profissionais e as múltiplas demandas formativas colocam em evidência os limites de modelos uniformes e lineares de formação. Torna-se necessário, portanto, estruturar uma política que, ao mesmo tempo que estabelece parâmetros comuns para a rede, seja capaz de reconhecer e responder às especificidades locais, articulando formatos, percursos e estratégias formativas diversificadas.

A coerência sistêmica, nesse sentido, não deve ser confundida com uniformização. Uma política coerente é aquela em que os diferentes componentes – currículo, avaliação, gestão pedagógica, formação, carreira, acompanhamento e condições de trabalho – se reforçam mutuamente e são compreendidos pelos atores da rede em seu sentido comum. Essa coerência depende da existência de referenciais compartilhados, mas também da capacidade de adaptação às realidades escolares e territoriais. Assim, a diversidade das estratégias formativas não representa dispersão quando está ancorada em princípios, objetivos e mecanismos de acompanhamento comuns.

Essa combinação entre referências comuns e respostas contextualizadas é decisiva para evitar tanto a fragmentação das iniciativas quanto a padronização excessiva das experiências formativas. Day (2001) e Roldão (2017), por exemplo, em suas produções sobre desenvolvimento profissional docente têm ressaltado que a coerência da política não depende da uniformização das ações, mas da existência de princípios compartilhados, intencionalidade formativa, condições de implementação e mecanismos de acompanhamento que permitam às escolas e aos territórios apropriarem-se da formação de modo situado.

Ademais, os avanços tecnológicos e a ampliação do uso de ambientes virtuais de aprendizagem criam novas possibilidades, e também desafios, para a formação continuada. A incorporação de modelos híbridos, trilhas formativas flexíveis e plataformas digitais de gestão das formações, como já vem sendo desenvolvida na rede estadual, aponta para a necessidade de diretrizes que orientem o uso pedagógico dessas ferramentas de forma integrada e intencional, ampliando o acesso e qualificando as experiências formativas.

Por fim, este documento responde à necessidade de fortalecer a dimensão estratégica da política de formação continuada, articulando-a de forma mais direta com o planejamento educacional capixaba. Isso implica avançar na construção de mecanismos sistemáticos de diagnóstico das necessidades formativas, no uso de evidências para orientar decisões e na avaliação contínua das ações desenvolvidas. Mais do que organizar ofertas formativas, trata-se de consolidar uma política capaz de aprender continuamente com a sua própria implementação, retroalimentando-se a partir dos resultados alcançados, dos aprendizados e das boas práticas consolidadas.

Assim, a elaboração destas diretrizes gerais não se configura como uma ruptura, mas sim como um desdobramento necessário de um percurso institucional já iniciado pela rede, que busca qualificar e consolidar a política de formação continuada no Espírito Santo. Ao atualizar seus fundamentos, explicitar suas premissas e orientar sua organização de forma mais estratégica e articulada, elas consolidam a formação continuada como eixo estruturante da política educacional da rede, contribuindo para o desenvolvimento de todos os profissionais[1] e, sobretudo, para a garantia do direito à aprendizagem dos estudantes.

[1] Para fins de padronização textual, optou-se, neste documento, pela utilização do gênero gramatical convencional da língua portuguesa, em alinhamento às normas oficiais de redação adotadas pela administração pública e em consonância com a Política Nacional de Linguagem Simples, instituída pela Lei nº 15.263, de 14 de novembro de 2025. Tal escolha não desconsidera e nem deslegitima a diversidade de identidades que compõem a rede estadual de educação capixaba, cujo reconhecimento, respeito e valorização constituem-se como princípios fundamentais desta política.

2. BASES LEGAIS E INSTITUCIONAIS

A formação continuada dos profissionais da educação está presente no ordenamento jurídico brasileiro, ainda que nem sempre com essa terminologia. Desde a Constituição Federal de 1988, passando pela LDB e chegando ao PNE 2026–2036, o Estado brasileiro consolidou, em âmbito nacional, um conjunto articulado de princípios, diretrizes e metas que afirma o desenvolvimento e a valorização dos profissionais como condição fundamental para a garantia do direito à educação com qualidade para todos os estudantes.

A Constituição de 1988 inaugurou esse marco ao reconhecer a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, orientada pelos princípios da igualdade de condições de acesso e permanência na escola e da garantia de padrão de qualidade. Ainda que não trate explicitamente da formação continuada, o texto constitucional estabelece fundamentos relevantes ao prever, no artigo 206, a valorização dos profissionais da educação escolar como um dos princípios do ensino (BRASIL, 1988). Essa valorização compreende aspectos relativos não apenas à remuneração e à carreira, mas também às condições de trabalho e desenvolvimento profissional ao longo da trajetória. Ao atribuir à União, aos estados e aos municípios responsabilidades na organização dos sistemas de ensino e na cooperação federativa, a Constituição também abre espaço para a construção de políticas estruturadas de formação, incluindo a formação continuada como parte das estratégias de garantia da qualidade da educação.

A Lei nº 9.394/1996, que institui a LDB, aprofunda e operacionaliza esses princípios ao tratar de forma mais direta a formação dos profissionais da educação. A LDB compreende a formação continuada não apenas como um direito, mas também como uma dimensão estratégica para a garantia do padrão de qualidade do ensino, e estabelece que a formação deve articular teoria e prática e ocorrer tanto em nível inicial quanto continuado, reconhecendo que o exercício profissional demanda processos permanentes de aperfeiçoamento e desenvolvimento. Ao definir, no artigo 67, que os sistemas de ensino devem promover a valorização dos trabalhadores da educação por meio de planos de carreira, ingresso por concurso público, piso salarial e condições adequadas de trabalho, a lei inclui, entre esses elementos, o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim (BRASIL, 1996). Tal previsão explicita o entendimento de que a formação continuada não é um componente acessório, mas parte integrante das condições necessárias ao exercício qualificado da docência e das demais funções educacionais.

O PNE, entendido como instrumento de planejamento de médio prazo que organiza as prioridades educacionais do país, confere maior concretude e direcionamento à agenda da formação continuada. O novo PNE (2026–2036), instituído pela Lei nº 15.388/2026, em consonância com seu antecessor, reafirma a valorização dos profissionais da educação como eixo estruturante da política educacional e estabelece metas e estratégias voltadas ao fortalecimento de seus processos formativos. Nesse âmbito, o objetivo 17, suas metas e estratégias associam o desenvolvimento e a valorização profissional à melhoria da qualidade da educação, à equidade e à redução das desigualdades, sendo a formação continuada concebida como condição para o aprimoramento das práticas pedagógicas, da gestão escolar e da implementação de políticas curriculares (BRASIL, 2026).

As diretrizes do PNE enfatizam, ainda, a necessidade de que a formação continuada seja concebida como política pública estruturada, articulada às redes de ensino e às instituições formadoras, e não como um conjunto fragmentado de iniciativas. Destaca-se a importância de promover ações formativas que dialoguem com as demandas reais das escolas, utilizem evidências educacionais e favoreçam a construção coletiva de conhecimentos entre os profissionais. Ao mesmo tempo, o plano reforça a necessidade de cooperação entre os entes federados, reconhecendo que a efetividade das políticas de formação depende de articulação institucional, financiamento adequado e capacidade de gestão.

Outro aspecto relevante presente no PNE é a atenção à diversidade dos contextos educacionais e às desigualdades regionais e sociais que marcam o sistema educacional brasileiro. Nesse sentido, a formação continuada é convocada a responder a desafios diferenciados, o que exige políticas flexíveis, sensíveis às especificidades locais e capazes de apoiar os profissionais em contextos diversos.

As estratégias do novo PNE também indicam a necessidade de maior atenção aos diferentes momentos da trajetória dos educadores, reconhecendo que o desenvolvimento profissional não se dá de forma linear ao longo da carreira. Nesse sentido, ganham destaque iniciativas voltadas ao início da docência, com ações formativas nos primeiros anos da carreira, e o fortalecimento do estágio probatório como espaço estruturado de acompanhamento, apoio e aprendizagem profissional. O plano sinaliza ainda a importância de modalidades de formação que favoreçam a reflexão sobre a prática,

o trabalho colaborativo e a troca de experiências entre pares, reforçando a compreensão de que o aprimoramento profissional se constrói no diálogo com os desafios concretos do cotidiano escolar e no compartilhamento de saberes produzidos no exercício da profissão.

No âmbito estadual, a Lei nº 10.149/2013 representa um marco relevante para a política de formação continuada no Espírito Santo. Ao instituir o Cefope, a normativa não apenas reconhece a centralidade do desenvolvimento profissional para a qualidade da educação, como também cria uma institucionalidade específica, responsável pelo planejamento, pela implementação e pela avaliação da formação continuada no âmbito da rede estadual. Trata-se de um avanço significativo na medida em que desloca a formação de um conjunto disperso de iniciativas para uma política estruturada, dotada de intencionalidade, estratégia e recursos para sua continuidade.

A criação do Cefope também implica a constituição de uma base organizacional e operacional para sustentar a política de formação continuada, incluindo a previsão de estrutura administrativa, recursos tecnológicos e materiais adequados ao desenvolvimento das ações formativas. Ademais, ao estabelecer o compromisso da Sedu com a previsão orçamentária anual para a formação continuada, a lei reforça as condições de sustentabilidade da política, reduzindo sua dependência de iniciativas pontuais e garantindo maior estabilidade e capacidade de planejamento. Nesse sentido, é importante destacar que, desde 2025, o centro conta com uma sede especialmente projetada para a realização de ações formativas com a perspectiva de promover o aperfeiçoamento dos profissionais, bem como com um corpo de gestores e técnicos especialmente dedicados ao desenvolvimento de programas e projetos de formação de professores, gestores e equipes técnicas de escolas e SREs.

Ainda no âmbito estadual, a formação continuada deve considerar as normativas que regem o funcionamento institucional da rede capixaba. Merecem destaque, nesse sentido, o Estatuto do Magistério Público do Estado do Espírito Santo (Lei Complementar nº 115/1998), que estabelece os princípios da profissão, as formas de progressão funcional e os preceitos éticos que orientam a carreira docente, e a Lei nº 5.580/1998, que institui o Plano de Carreira e Vencimentos dos Profissionais do Magistério. Com a alteração introduzida pela Lei nº 9.770/2011, esse plano foi atualizado para assegurar a reserva de um terço da carga horária semanal do professor para horas-atividade a serem cumpridas na unidade escolar em períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional, reconhecendo, assim, a formação como parte constitutiva do trabalho docente.

O reconhecimento legal de tempos destinados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional é fundamental para afirmar que a formação não é atividade acessória, voluntarista ou externa ao trabalho docente. Ao contrário, ela integra as condições institucionais necessárias ao exercício qualificado da profissão. Essa compreensão é coerente com a literatura que define a profissionalidade docente pela articulação

entre conhecimento especializado, responsabilidade pública, reflexão sobre a prática, participação coletiva e compromisso com a aprendizagem dos estudantes (ROLDÃO, 2017; NÓVOA, 2017).

A Lei Complementar nº 637/2012, que institui a Política de Gestão de Pessoas do Poder Executivo, define o desenvolvimento de pessoas como diretriz estratégica e orienta o perfil do servidor para resultados e aprendizado contínuo. A Lei Estadual Complementar nº 46/1994 prevê a possibilidade de concessão de gratificação pela participação em cursos de treinamento e aperfeiçoamento funcional, introduzindo um incentivo financeiro por adesão às ações formativas. O Decreto Estadual nº 2.888-R, por seu turno, possibilita o afastamento do servidor sem prejuízo da remuneração para a realização de cursos de mestrado, doutorado ou pós-doutorado, fortalecendo a qualificação em nível stricto sensu.

Esses avanços, articulados a outros marcos legais e atos administrativos, compõem uma base institucional que deve ser considerada na operacionalização das Diretrizes Gerais da Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação do Espírito Santo e reafirmam o compromisso institucional da rede com o desenvolvimento contínuo dos trabalhadores da educação.

3. OBJETIVOS DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

A política de formação continuada organiza-se em um conjunto articulado de objetivos que devem orientar a sua implementação e a consolidação das estratégias formativas. Esses objetivos expressam o compromisso da política com o aperfeiçoamento e a valorização dos profissionais da educação, considerando suas necessidades, assim como as das escolas e dos territórios, de modo a fortalecer as práticas educativas e contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Objetivo geral

Promover o aprimoramento contínuo, reflexivo e sustentado das práticas dos profissionais da educação, com foco no seu desenvolvimento profissional e no seu engajamento efetivo nos processos formativos.

A formulação desse objetivo assume que o aprimoramento das práticas profissionais não ocorre por simples transmissão de conteúdos ou prescrição de procedimentos. Ele depende de processos formativos que favoreçam a reflexão sistemática sobre situações reais de trabalho, a análise de problemas concretos, o diálogo entre pares, a apropriação de conhecimentos teóricos e metodológicos e a construção de respostas contextualizadas. Nesse sentido, o desenvolvimento profissional é compreendido como processo de aprendizagem situado na prática, mas não restrito a ela, pois exige mediações conceituais, repertório técnico, análise crítica e condições institucionais de sustentação.

O objetivo geral traz consigo, ainda, o grande propósito que inspira as diretrizes, assim como seus desdobramentos. É o horizonte que deve orientar as ações no âmbito da política de formação continuada capixaba. Parte-se da compreensão de que o aprimoramento das práticas dos trabalhadores da educação demanda processos contínuos de desenvolvimento profissional, capazes de promover reflexão, apropriação, engajamento e transformação em relação à própria atuação. Entende-se que profissionais mais preparados, com suporte e implicados com seus processos formativos ampliam sua capacidade de atuação, seja em funções pedagógicas, administrativas, técnicas ou de gestão. Espera-se, assim, que a política contribua para qualificar as práticas profissionais na rede estadual de educação e, em articulação com outras políticas e estratégias, fortalecer a aprendizagem, a equidade e o desenvolvimento integral dos estudantes capixabas.

Para contribuir com o alcance do objetivo geral, os objetivos específicos traduzem em direcionamentos mais concretos os passos necessários para a efetivação da política.

Objetivos específicos

- **Fortalecer a capacidade dos profissionais da educação de aprimorar continuamente suas práticas, de forma reflexiva, contextualizada e orientada pelas necessidades dos estudantes.**

- **Consolidar a rede estadual de educação como espaço de aprendizagem contínua e colaborativa, pautada pela reflexão sobre a atuação profissional e pelo uso de evidências sobre a prática.**

Esses objetivos se alinham às orientações das normativas nacionais que fundamentam a política, em especial o PNE 2026-2036, cuja meta 17 estabelece a formação continuada como direito dos profissionais da educação e define parâmetros para sua oferta em todo o país. Ao traduzir essas diretrizes no contexto capixaba, a política reafirma seu compromisso com os marcos normativos vigentes e com a construção de um sistema formativo coerente com as metas educacionais nacionais.

Nesse sentido, os objetivos propostos orientam, de maneira articulada e complementar, a concretização das Diretrizes Gerais da Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação do Espírito Santo. Entende-se que a efetividade da política deve ter como horizonte tanto o fortalecimento da capacidade dos profissionais da educação de aprimorarem continuamente suas práticas quanto a consolidação de uma rede que aprende de forma colaborativa, reflexiva e comprometida com a qualificação permanente de sua atuação. Pretende-se que a rede estadual se constitua como espaço de produção coletiva de conhecimento, troca entre pares e construção compartilhada de soluções, valorizando os saberes produzidos na prática e o uso de evidências para qualificar as ações e as tomadas de decisão.

Para que isso aconteça, é necessário reconhecer a diversidade de funções, necessidades e contextos de atuação dos trabalhadores da educação, de modo a consolidar estratégias formativas adequadas aos diferentes perfis profissionais e integradas às suas trajetórias e aos seus percursos de desenvolvimento, que sejam mais equânimes e diversas e dialoguem com as distintas realidades escolares, territoriais e institucionais. Para tanto, a identificação de necessidades formativas deve articular diferentes fontes de informação: demandas explicitadas pelos profissionais, desafios observados nas escolas, prioridades curriculares, resultados educacionais, processos de acompanhamento pedagógico e evidências produzidas pela própria rede. Essa combinação é necessária porque as necessidades de formação não são apenas preferências individuais, elas expressam relações entre trajetórias profissionais, condições de trabalho, demandas institucionais, características dos estudantes e problemas pedagógicos enfrentados nos territórios.

A oferta de formações mais contextualizadas e aderentes é o primeiro passo para mobilizar os profissionais, de modo a que se sintam pertencentes à rede e se reconheçam como sujeitos ativos, envolvidos em processos significativos de desenvolvimento. Contudo, a política também deve ser capaz de incentivar e fortalecer o engajamento dos profissionais da educação com a formação continuada, adotando mecanismos de reconhecimento, valorização e incentivo à participação e à permanência nas formações, que respeitem e considerem suas rotinas e condições de trabalho.

O engajamento, desse modo, não pode ser reduzido à presença ou à adesão formal às formações. Ele envolve condições objetivas de participação, reconhecimento institucional, pertinência das propostas, possibilidade de uso do que foi aprendido, apoio das equipes gestoras e percepção de que a formação responde a problemas relevantes do trabalho. Por isso, políticas formativas consistentes precisam considerar simultaneamente o desenho das ações, as condições de implementação e os mecanismos de valorização dos profissionais. Nessa perspectiva, a formação continuada aproxima-se da noção de desenvolvimento profissional quando deixa de ser tratada como evento externo à profissão e passa a integrar as trajetórias, os saberes, as responsabilidades e os modos de participação dos educadores na vida da rede e das escolas (ROLDÃO, 2017; DAY, 2001; IMBERNÓN, 2011).

Além disso, a consolidação de uma rede de aprendizagem contínua e colaborativa pressupõe que os profissionais da educação tenham papel ativo na construção, na circulação e no compartilhamento de conhecimentos, saberes e práticas. A colaboração, contudo, não deve ser tratada como simples troca espontânea de experiências. Para que produza desenvolvimento profissional, ela precisa ser intencionalmente organizada, sustentada por problemas relevantes, mediada por conhecimentos teóricos e orientada por objetivos comuns. Comunidades profissionais, grupos de estudo, acompanhamento entre pares, observação de práticas, devolutivas formativas e análise coletiva de evidências podem contribuir para esse processo, desde que estejam articulados a uma agenda clara de aprendizagem e de melhoria das práticas educativas.

Nessa perspectiva, o fortalecimento do engajamento também passa pela ampliação de oportunidades de troca entre pares, construção coletiva de referências comuns, alcance dos diferentes territórios e realidades, valorizando experiências, dados e evidências produzidos nos mais diversos contextos. Busca-se, assim, favorecer processos de aprendizagem coletiva, corresponsabilidade e qualificação permanente da educação pública estadual. Pesquisadores como Pereira (2017), Roldão (2017) e Day (2001) têm descrito esse deslocamento como passagem de modelos centrados em fazer formação "para" os profissionais para modelos construídos "com" e na relação com e entre eles, nos quais a colaboração, a aprendizagem situada e a produção coletiva de conhecimento tornam-se componentes estruturantes da política formativa.

A política capixaba também compreende a formação continuada como elemento constitutivo de um ethos profissional pautado na colaboração, na reflexão crítica sobre a prática e na corresponsabilidade pela aprendizagem dos estudantes e pelo fortalecimento da rede pública de ensino. Esse ethos não se reduz a uma disposição individual dos profissionais, mas se constitui nas relações entre pares, nas condições institucionais de trabalho, nos referenciais comuns da rede e nas oportunidades concretas de participação, estudo, reflexão e tomada de decisão. Desse modo, a profissionalidade dos educadores é fortalecida quando a política reconhece seus saberes, amplia sua capacidade de análise sobre a prática e cria condições para que a aprendizagem profissional seja vivida como responsabilidade individual, coletiva e institucional.

Dessa forma, os objetivos apresentados nestas diretrizes constituem os caminhos para a concretização da visão de futuro da política de formação continuada da rede capixaba: **uma política promotora de transformações efetivas nas práticas dos profissionais da educação, sendo um pilar de seu desenvolvimento e da sua valorização, que se concretiza por meio de rede colaborativa e equânime centrada na escola, o que contribui para a aprendizagem, o bem-estar e a trajetória dos estudantes.**

4. VALORES E PREMISSAS

A Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação do Espírito Santo fundamenta-se em valores e premissas que devem orientar os desdobramentos destas diretrizes e a atuação de todos os atores implicados na sua implementação.

Valores

Valores são guias que funcionam como **referências éticas e institucionais para a condução das ações, das relações e das tomadas de decisão**, devendo ser continuamente observados e fortalecidos na prática em todas as esferas da rede.

Equidade, bem-estar profissional, colaboração e inovação compõem o conjunto de valores que sustentam a política de formação continuada capixaba. Juntos, expressam o entendimento de que a política deve **reconhecer e valorizar a diversidade existente, cuidar de quem a sustenta, ser construída coletiva e colaborativamente e permanecer aberta à transformação** – condições indispensáveis para que produza impactos positivos nas práticas dos profissionais e, consequentemente, contribua para assegurar o direito à educação de todos os estudantes, com qualidade e equidade.

Equidade	Bem-estar profissional	Colaboração	Inovação
Reconhecimento e valorização das singularidades e da diversidade dos sujeitos, territórios e contextos de atuação, incluindo gênero, deficiências, etnia e raça/cor, assegurando condições e oportunidades para o desenvolvimento de todos por meio de práticas formativas intencionais que enfrentem as desigualdades presentes na rede.	Garantia de condições adequadas para o exercício qualificado das atribuições dos profissionais da educação, promovendo seu bem-estar físico, mental e emocional.	Sustentação da política por meio de diálogo, participação, compartilhamento de ideias e fortalecimento do sentimento de pertencimento dos profissionais das diferentes instâncias da rede.	Experimentação, criação e aperfeiçoamento contínuo de práticas, metodologias e formatos que contribuam para a transformação da práxis dos profissionais da educação, considerando diferentes contextos e realidades.

Equidade

A formação continuada deve reconhecer e responder à multiplicidade de trajetórias, contextos e necessidades de atuação dos profissionais da educação, assegurando que a diversidade presente na rede seja considerada, valorizada e incorporada no desenho das ações formativas. Isso implica reconhecer que profissionais, escolas e territórios não partem das mesmas condições e não enfrentam os mesmos desafios. Por isso, **uma política equânime não oferece necessariamente a mesma formação para todos, mas organiza oportunidades formativas com base em critérios públicos, diagnósticos**

consistentes e estratégias capazes de responder às desigualdades educacionais e territoriais. A equidade exige, portanto, combinar universalidade do direito à formação com diferenciação responsável das estratégias de apoio.

Dessa forma, este valor orienta a garantia de oportunidades equitativas de formação e desenvolvimento profissional para todos os trabalhadores da educação, reconhecendo diferentes trajetórias, contextos e pontos de partida. **Isso exige um planejamento intencional, capaz também de considerar as diversidades de gênero, raça/cor, etnia e deficiência como dimensões constitutivas da rede e referências fundamentais para a construção de práticas formativas efetivamente inclusivas.**

Bem-estar profissional

Não se faz educação de qualidade sem um olhar cuidadoso para todos aqueles que fazem a política educacional acontecer nos diversos contextos. Estudos recentes têm evidenciado o avanço de processos de precarização, intensificação do trabalho e adoecimento físico e psíquico entre profissionais da educação, associados à sobrecarga laboral, às pressões por desempenho, à ampliação de demandas burocráticas e às transformações nas formas de organização do trabalho educacional (LIMA, 2023; MACHADO et al., 2025; SOUSA; ALMEIDA; ANES, 2025).

Portanto, considerar o bem-estar profissional como valor da Política não significa deslocar a formação continuada de seus compromissos com a aprendizagem dos estudantes, mas reconhecer que **o desenvolvimento dos educadores depende de condições materiais, institucionais e relacionais que sustentem o exercício qualificado, ético e saudável do trabalho educacional** (LIMA, 2023; SOUSA; ALMEIDA; ANES, 2025; MACHADO et al., 2025).

Reconhece-se assim **a importância de promover condições que favoreçam o desenvolvimento profissional com suporte e atenção à saúde física, mental e emocional dos trabalhadores da educação**. Isso envolve garantir, de maneira intencional e institucionalizada, oportunidades formativas que prezam pelo bem-estar profissional, **de modo que os envolvidos se sintam apoiados, reconhecidos e preparados para enfrentar os desafios da profissão.**

A política de formação continuada não substitui políticas de saúde do trabalhador, carreira, gestão de pessoas ou melhoria das condições de trabalho. Entretanto, ela pode **contribuir para uma cultura institucional de cuidado ao evitar a sobreposição desordenada de demandas, considerar tempos e rotinas dos profissionais, favorecer redes de apoio, qualificar a gestão pedagógica e produzir espaços formativos que não agravem a intensificação do trabalho.** Dessa forma, o bem-estar profissional torna-se condição para a qualidade da formação e para a sustentabilidade das mudanças pretendidas.

Colaboração

Ninguém aprende ou se desenvolve profissionalmente sozinho. Este valor traz a força do coletivo: no diálogo entre pares, na troca de experiências entre escolas e territórios e na circulação do conhecimento que já existe e é construído pela própria rede. Nesse sentido, a colaboração é um princípio formativo porque o trabalho educacional se realiza em contextos coletivos. As práticas de ensino, gestão, acompanhamento e apoio aos estudantes dependem de coordenação entre diferentes profissionais e instâncias da rede. Assim, **formar colaborativamente não significa apenas reunir pessoas em uma mesma atividade, mas criar condições para análise conjunta de problemas, compartilhamento de responsabilidades, construção de repertórios comuns e circulação de conhecimentos produzidos nas escolas e nos territórios.**

Na prática, isso significa promover oportunidades para que as vozes, as experiências, os saberes e as boas práticas construídas no cotidiano sejam compartilhadas, valorizadas e incorporadas aos processos formativos. **A colaboração fortalece relações mais dialógicas, participativas e corresponsáveis, ampliando o sentimento de pertencimento e favorecendo a construção coletiva de soluções para os desafios educacionais.**

Inovação

A inovação envolve disposição e abertura para experimentar novos caminhos, revisar práticas e aprimorar continuamente aquilo que já vem sendo construído pela rede. Nesse sentido, deve ser intrínseca à política de formação continuada em todos os seus âmbitos, orientando tanto as práticas dos profissionais da educação quanto a formulação, a organização e a oferta das ações formativas. Isso implica que a própria política e seus processos de implementação estejam abertos à experimentação, à escuta, à incorporação de novas metodologias, estratégias e formatos, sempre em diálogo com as realidades e os desafios da educação capixaba. Ao mesmo tempo, a inovação deve ser fomentada na ponta, incentivando os profissionais da educação a refletirem criticamente sobre suas práticas, adaptá-las e reinventá-las sempre que necessário, em favor da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes.

A inovação, no âmbito da política, não se confunde com adoção acrítica de novidades, tecnologias ou metodologias. Ela deve ser compreendida como capacidade institucional de produzir respostas qualificadas a problemas educacionais relevantes, combinando evidências, conhecimento profissional, experimentação responsável, acompanhamento e avaliação. **Uma inovação formativa só se justifica quando contribui para ampliar a capacidade da rede de enfrentar desafios pedagógicos, reduzir desigualdades e fortalecer a aprendizagem dos estudantes.**

Premissas

As premissas de uma política pública **correspondem aos seus pressupostos conceituais fundantes, que estruturam suas finalidades, orientam suas escolhas e qualificam suas formas de implementação.**

Estas diretrizes definem cinco premissas que devem se materializar em decisões, práticas e rotinas institucionais, assegurando um referencial comum para orientar o órgão central, as SREs e as unidades escolares na implementação da política.

Coerência sistêmica, formação baseada em dados, informação e conhecimento, centralidade na aprendizagem coletiva, desenvolvimento profissional contínuo e corresponsabilidade pública e transparência compõem o conjunto de premissas. Elas **expressam o entendimento de que a política de formação continuada deve estar integrada às prioridades da rede, sustentada por evidências, construída de forma colaborativa e comprometida com o desenvolvimento permanente dos profissionais da educação,** em uma perspectiva de fortalecimento do trabalho educativo em todos os níveis e instâncias do sistema público de educação capixaba, do órgão central às regionais e escolas.

Coerência sistêmica	Centralidade na aprendizagem coletiva	Desenvolvimento profissional contínuo	Formação baseada em dados, informação e conhecimento	Corresponsabilidade pública e transparência
A formação continuada deve se orientar por padrões profissionais definidos, garantindo percursos formativos estruturados, consistentes, com abordagem metodológica coerente e alinhada às políticas prioritárias da rede.	A formação continuada deve zelar pelo direito à aprendizagem, tanto dos profissionais da educação quanto dos estudantes, respeitando as diferenças e valorizando a diversidade de saberes, experiências e contextos.	A formação continuada deve se organizar de forma permanente, oferecendo condições efetivas para o desenvolvimento profissional em todas as etapas da trajetória dos trabalhadores da educação.	A formação continuada deve ser orientada por evidências (dados, informações e conhecimentos) produzidas a partir das realidades dos estudantes, dos profissionais da educação e dos diferentes contextos educacionais, considerando as desigualdades presentes na rede.	A formação continuada deve promover a corresponsabilidade entre os diferentes atores e instâncias da rede, fortalecendo a articulação, a participação e o compromisso coletivo, com transparência na divulgação de estratégias, ações e resultados.

Coerência sistêmica

No âmbito da política de formação continuada, esta premissa diz respeito ao seu grau de alinhamento, articulação e consistência em relação aos diferentes elementos que compõem a política educacional e o funcionamento da rede. Trata-se de assegurar que a formação continuada não opere de forma isolada ou paralela, mas esteja organicamente integrada às prioridades estratégicas, programas, projetos e ações da Sedu como um todo. Por isso, sua efetivação deve estar prevista no planejamento institucional e incorporada às estruturas organizacionais, garantindo as condições necessárias para sua implementação de forma contínua e articulada.

Esta premissa implica, por exemplo, **alinhar a formação às diretrizes curriculares, aos resultados das avaliações educacionais, às metas da rede e às estratégias de apoio às escolas,** evitando sobreposição de iniciativas, dispersão de esforços e mensagens contraditórias. Mais do que isso, supõe a capacidade da formação continuada em contribuir para que todos os profissionais atuem na construção de um projeto comum de educação, orientado por princípios, objetivos e prioridades compartilhadas. A formação continuada desempenha, assim, um papel estratégico ao traduzir diretrizes e políticas em insumos operacionais para o cotidiano da rede, favorecendo a construção de sentidos e o alinhamento sistêmico.

Portanto, é fundamental **consolidar um referencial comum, por meio da construção dos marcos de práticas profissionais, elaborados a partir de processos participativos e de múltiplas fontes de validação.** Esse referencial estabelece um entendimento compartilhado sobre atribuições, expectativas e dimensões do trabalho dos profissionais da educação, contribuindo para reduzir ambiguidades, fortalecer a identidade das funções e qualificar a organização das ações formativas.

Esse conjunto de referências deve ser continuamente articulado ao **mapeamento sistemático das necessidades formativas dos diferentes perfis profissionais, considerando tanto práticas já consolidadas quanto as lacunas a serem enfrentadas**. Dessa forma, consolida-se uma lógica permanente de produção e análise de dados que subsidia a tomada de decisão e a organização da oferta formativa. Ao integrar diagnósticos, critérios pedagógicos, prioridades institucionais e ciclos de pactuação, garante-se maior aderência entre as necessidades reais da rede e as respostas formativas oferecidas. Com isso, o planejamento, a implementação e os processos de revisão da política e suas ações passam a operar de forma articulada, constituindo um sistema integrado e continuamente retroalimentado.

Essa perspectiva não implica homogeneização das práticas, ao contrário, reconhece que a coerência sistêmica se realiza na articulação entre unidade e diversidade. Ou seja, trata-se de garantir o alinhamento em torno de objetivos comuns, ao mesmo tempo que se assegura a capacidade de adaptação às especificidades dos contextos territoriais e institucionais e das características dos estudantes. A formação continuada, inclusive, deve apoiar os profissionais na interpretação qualificada destas diretrizes à luz de suas realidades, fortalecendo sua autonomia profissional para tomar decisões pedagógicas informadas, responsivas às necessidades dos educandos e comprometidas com a promoção da equidade na aprendizagem.

A coerência sistêmica também envolve a **articulação entre os vários níveis e instâncias da rede (órgão central, SREs e escolas), de modo que haja compreensão dos papéis, complementaridade de ações e continuidade nos processos formativos.** Isso requer coordenação institucional, planejamento integrado e fluxos de comunicação capazes de assegurar que as prioridades e orientações da política sejam compreendidas, apropriadas e traduzidas em práticas pelos profissionais da educação em seus contextos de atuação.

Esta premissa marca que a efetividade da formação continuada depende de sua inserção em um **ecossistema mais amplo de políticas, no qual diversos instrumentos, como indução à carreira, avaliação formativa, planos de desenvolvimento individual e oportunidades de progressão, operam de maneira coordenada.** Assim, a coerência sistêmica contribui para que a política de formação continuada deixe de ser um componente isolado e passe a integrar uma estratégia consistente de valorização e qualificação dos profissionais, alinhada aos objetivos educacionais da Sedu.

Centralidade na aprendizagem coletiva

Esta premissa articula duas dimensões indissociáveis da formação continuada: o direito à aprendizagem dos profissionais da educação e o direito à aprendizagem dos estudantes. A política de formação continuada e todas as ações dela decorrentes devem considerar simultaneamente esses dois sujeitos, reconhecendo que o fortalecimento de um repercute diretamente no desenvolvimento do outro.

Reforça-se, assim, a **centralidade da aprendizagem coletiva na política de formação continuada, sempre em articulação com o respeito às diferenças e à valorização da diversidade de saberes, experiências e contextos**. Parte-se do entendimento de que a formação se torna mais potente quando ocorre em interação, por meio da troca de experiências, da análise coletiva de práticas e da construção compartilhada de soluções. Com isso, a aprendizagem se desloca de uma dimensão exclusivamente individual para uma experiência relacional, coletiva, colaborativa, conectada ao cotidiano das escolas, dos estudantes e dos territórios.

Além disso, a centralidade na aprendizagem coletiva se materializa na definição de formatos, trilhas e dispositivos formativos que rompam com uma lógica focada exclusivamente em cursos, ampliando as possibilidades de interação entre os profissionais. Ao articular modalidades presenciais, híbridas, autoinstrucionais, em serviço e em rede, cria-se um ecossistema formativo que favorece a troca de experiências, a circulação de saberes e a construção compartilhada de soluções.

Nesse contexto, também ganham relevância estratégias colaborativas, como comunidades, mentorias e mapeamento e compartilhamento de boas práticas, capazes de inspirar outras iniciativas no âmbito da rede. Esses dispositivos fortalecem a criação de espaços de cooperação, ampliam o diálogo entre pares e valorizam o conhecimento produzido pelos profissionais a partir de suas próprias práticas.

De maneira complementar, define-se a **descentralização de estratégias e processos formativos como o caminho para garantir capilaridade e maior aderência aos contextos locais.** Assim, é essencial investir na capacitação de formadores e na construção das propostas formativas *nos* e *dos* territórios. Dessa forma, os profissionais assumem um papel ativo na produção e na circulação do conhecimento, contribuindo para o fortalecimento de uma cultura de aprendizagem compartilhada.

Desenvolvimento profissional contínuo

Esta é uma premissa que considera a formação continuada como um direito e um processo permanente da carreira, acompanhando os profissionais nos diferentes momentos de sua trajetória de atuação na rede. O desenvolvimento contínuo pressupõe o reconhecimento de que as necessidades formativas variam conforme o perfil profissional, a experiência acumulada, a função exercida e os desafios territoriais enfrentados no cotidiano de trabalho.

Assim, deve-se **oferecer percursos formativos diversificados, progressivos, articulados entre si e com crescente complexidade, contemplando a diversidade de profissionais da educação nos diferentes momentos de suas carreiras.** Isso demanda a definição de referenciais que orientem expectativas e processos de desenvolvimento. Nesse sentido, os já citados marcos de práticas profissionais assumem papel estratégico ao explicitar o que se espera que os profissionais saibam e sejam capazes de fazer nos diversos momentos de sua atuação. De maneira complementar, faz-se necessária uma sistemática de monitoramento e levantamento de dados que possibilite conhecer o perfil dos educadores da rede e o momento de carreira que estão para que a oferta formativa tenha significado dentro da sua trajetória de desenvolvimento profissional.

Esta premissa também demanda reconhecer que os profissionais da educação estão imersos em um cenário complexo, desafiador e em constante transformação. Dessa forma, para além da oferta, a política deve **assegurar condições objetivas de participação e permanência nas ações formativas, considerando as rotinas, as jornadas e as múltiplas atribuições dos profissionais, de modo a fortalecer seu engajamento efetivo com os percursos formativos.** Isso implica, por um lado, evitar ofertas genéricas e descontextualizadas, priorizando ações formativas que façam sentido para os profissionais, diretamente vinculadas aos desafios de seus contextos de atuação. Por outro lado, ganha relevância no âmbito do engajamento desenvolver mecanismos de valorização e estímulo à participação nos processos formativos, inclusive por meio de condições institucionais adequadas e mecanismos de incentivo e reconhecimento. Isso significa

dialogar com a valorização, os planos de carreira e o fortalecimento da identidade e do senso de pertencimento dos diferentes perfis.

Reforça-se que a formação continuada deve se articular a uma visão mais ampla e integrada de desenvolvimento profissional, que abarque as diferentes etapas e dimensões da trajetória dos envolvidos e dê coerência a elas. Nessa perspectiva, a formação passa a compor um percurso de desenvolvimento profissional no qual as etapas estão conectadas e contribuem para a construção de um aprimoramento consistente ao longo do tempo.

Assim, o desenvolvimento profissional contínuo tem potencial para gerar maior autonomia aos educadores na construção da sua jornada formativa ao longo da carreira, de forma que consigam vivenciar oportunidades significativas – o que também exige reconhecê-los como sujeitos ativos de seu próprio percurso, protagonistas na identificação de suas necessidades de formação e na ampliação de saberes.

Formação baseada em dados, informação e conhecimento

A premissa de orientação por evidências indica que a política de formação continuada deve ser concebida, implementada e continuamente aprimorada com base em informações qualificadas sobre os profissionais e a realidade educacional. Isso envolve o **uso sistemático de dados, pesquisas e conhecimentos produzidos no campo da educação e na própria rede para orientar decisões, definir prioridades e estabelecer as estratégias formativas.** Trata-se de deslocar a política de uma lógica baseada exclusivamente em percepções ou tradições para uma abordagem que combina distintas fontes de evidência na construção de respostas mais consistentes aos desafios vivenciados.

Para que esta premissa se concretize, é relevante que haja acompanhamento da demanda de atividades, da oferta existente e do desenvolvimento dos cursistas (inscrições, frequência, taxa de conclusão etc.), assim como protocolos e rotinas de acompanhamento pós-formação. **Por sua vez, para que esse acompanhamento ocorra, recomenda-se o desenvolvimento de ferramentas simples e sistemas tecnológicos capazes de integrar informações e consolidar relatórios com celeridade, bem como a produção de evidências, com espaços, rotinas e momentos de reflexão sobre os resultados e aprendizados, sempre prezando pela transparência e pela prestação de contas.**

Ademais, é essencial que os dados produzidos estejam ancorados na realidade dos estudantes e dos profissionais, **incorporando dimensões relacionadas às desigualdades educacionais, especialmente aquelas de natureza étnico-racial e de gênero, deficiência, condição socioeconômica e territorialidade.** A inclusão dessas dimensões amplia a capacidade analítica da política, permitindo que o diagnóstico das necessidades formativas ultrapasse leituras centradas apenas em demandas individuais

e avance para uma compreensão mais estrutural dos desafios presentes no cotidiano escolar. Dessa forma, a orientação por evidências se fortalece como instrumento de leitura crítica das condições reais de trabalho e aprendizagem, contribuindo para uma abordagem mais sistêmica e socialmente situada da formação continuada.

Observa-se que a orientação por evidências não implica a adoção de modelos prescritivos ou descontextualizados. Ao contrário, requer a capacidade de interpretar criticamente os dados e pesquisas à luz dos contextos específicos da rede e das escolas, reconhecendo seus limites e potencialidades. Esse pressuposto envolve a **construção de uma cultura institucional de uso qualificado de evidências, na qual todas as instâncias — do órgão central às escolas — desenvolvam capacidades não apenas de produção e sistematização de informações, mas também de análise e mobilização desses conhecimentos para a tomada de decisão.**

De forma complementar, ganham centralidade as **práticas de produção de conhecimento a partir da própria rede, com reflexão sobre experiências, desafios e saberes já existentes no cotidiano.** A articulação entre a leitura crítica de dados externos e a análise das práticas internas fortalece a capacidade de compreensão dos fenômenos educacionais e qualifica os processos de tomada de decisão. Essa combinação contribui para uma política de formação continuada mais consistente, situada e alinhada às necessidades reais da rede.

Por fim, mas não menos importante, a orientação por evidências implica o **fortalecimento de vínculos institucionais com universidades, centros de pesquisa e pesquisadores dedicados ao estudo da formação continuada e do desenvolvimento profissional na educação.** Ao fomentar parcerias para pesquisa aplicada, estudos avaliativos e sistematização de experiências, a política de formação continuada contribui para a construção de um ciclo virtuoso de prática, produção de conhecimento e tomada de decisão, qualificando continuamente suas estratégias, ampliando sua capacidade de gerar impactos consistentes na atuação dos profissionais e, consequentemente, contribuindo com a aprendizagem dos estudantes.

Corresponsabilidade pública e transparência

Esta premissa pressupõe que a **formação continuada é uma responsabilidade compartilhada entre as instâncias da Sedu (órgão central, SREs e escolas), cabendo a cada uma delas atribuições definidas no planejamento, na implementação, no monitoramento e na avaliação das ações formativas.** Parte-se do pressuposto de que as instâncias, além de executarem funções complementares, operam com capacidade própria na execução dessas tarefas, em uma lógica de coordenação sistêmica e corresponsabilização institucional. Nesse sentido, o planejamento, a oferta, o acompanhamento e a avaliação da formação continuada devem ser conduzidos de forma articulada e integrada, assegurando a circulação de informações entre as instâncias e a disponibilidade pública dos processos decisórios. A comunicação deve ser orientada pelos princípios de acessibilidade, nitidez e inteligibilidade e feita por meio de canais

adequados de divulgação, de modo a favorecer não apenas a difusão da política, mas também sua compreensão e apropriação pelos atores da rede e pela comunidade escolar.

A transparência, compreendida como elemento substantivo da ação pública democrática, constitui um fundamento estruturante da política de formação continuada. Para além da mera publicidade de informações, implica a **produção de dados compreensíveis, contextualizados, tempestivos e orientados à tomada de decisão e à prestação de contas.** A transparência também deve contribuir para a qualificação do engajamento dos profissionais, ao ampliar a disseminação dos critérios, objetivos, etapas de implementação e resultados esperados da política.

Esta premissa se consolida, ainda, por meio da institucionalização de **processos de governança que envolvam a sensibilização e a corresponsabilização das lideranças estratégicas da Sedu, em todas as instâncias,** visando à apropriação das diretrizes da política de formação continuada e ao fortalecimento de sua capacidade de coordenação, implementação e aprimoramento contínuo. A articulação multinível entre órgão central, SREs e unidades escolares deve ser compreendida como mecanismo estruturante de governança educacional, essencial para garantir a coerência, a capilaridade e a efetividade da política no âmbito das escolas, ampliando a legitimidade e a adesão dos profissionais. Como exemplo, de maneira a viabilizar que essa articulação multinível aconteça na prática, pode ser instituído um comitê ou órgão similar de caráter deliberativo e consultivo, liderado pelo Cefope, com representação das escolas, SREs e diferentes áreas da Sedu e responsabilidades associadas à formulação, à implementação e ao monitoramento da política de formação continuada.

De forma complementar, a corresponsabilidade pode ser fortalecida por meio da institucionalização de arranjos interfederativos de governança educacional, baseados no regime de colaboração, envolvendo redes municipais, órgãos do governo federal e instituições formadoras atuantes no território, com vistas à coordenação de ações formativas, ao alinhamento de estratégias de formação continuada e à produção compartilhada de conhecimento sobre caminhos para o desenvolvimento profissional.

Por fim, a premissa pressupõe a existência de **mecanismos de monitoramento contínuo, avaliação sistemática e compartilhamento qualificado de dados, evidências e resultados da formação continuada entre as instâncias da Sedu.** Tais mecanismos devem contribuir não apenas para a transparência institucional, mas também para o aprendizado da rede como um todo e a melhoria contínua das políticas públicas educacionais.

5. PARA QUEM FAZEMOS A POLÍTICA: OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO CAPIXABA

Estas diretrizes partem do entendimento de que a Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação do Espírito Santo deve contemplar todos os trabalhadores que atuam na educação capixaba, reconhecendo a pluralidade de funções, responsabilidades, trajetórias, instâncias e contextos presentes na rede estadual. Nesse cenário, a identificação dos diversos públicos da política constitui elemento estratégico para o planejamento e a implementação das ações formativas, favorecendo a construção de ofertas mais contextualizadas, articuladas às necessidades da rede e conectadas às especificidades dos diversos profissionais da educação.

Para apoiar o desenvolvimento da formação continuada, os profissionais da educação capixaba foram organizados em cinco grandes grupos, considerando suas atribuições e o papel que desempenham na implementação da política educacional. Esses agrupamentos reúnem profissionais com referenciais comuns de atuação e desafios compartilhados, favorecendo maior intencionalidade e coerência na estruturação das estratégias formativas. Essa organização também permite fortalecer, de maneira mais objetiva, suas identidades profissionais, ampliando a integração e o reconhecimento entre pares, a reflexão sobre práticas e desafios comuns e a construção coletiva de conhecimentos, saberes e formas de atuação próprios de cada contexto de trabalho.

A partir dessa organização, torna-se possível qualificar os processos de planejamento, acompanhamento e implementação da formação continuada, o que permite identificar necessidades formativas com maior precisão, definir prioridades e estruturar percursos mais consistentes para os distintos públicos. Esse direcionamento também favorece o aprimoramento dos processos de monitoramento e avaliação das ações formativas, ao ampliar a capacidade de análise sobre sua efetividade para cada público e produzir subsídios para o aperfeiçoamento contínuo da política no decorrer de sua implementação.

Reconhecer a diversidade dos profissionais da educação capixaba implica compreender que suas necessidades formativas são atravessadas por função, etapa de atuação, território, trajetória, vínculo institucional, experiência acumulada e condições concretas de trabalho. Professores, gestores escolares, equipes técnicas e profissionais das SREs participam da política educacional com responsabilidades distintas, mas interdependentes. Por isso, a formação continuada precisa combinar percursos comuns, que fortaleçam a identidade e a direção institucional da rede, com percursos específicos, capazes de responder às exigências próprias de cada função.

Essa diferenciação não deve produzir hierarquização entre os públicos da política. Ao contrário, ela permite reconhecer que a melhoria das práticas educacionais depende de uma cadeia de desenvolvimento profissional que envolve sala de aula, gestão escolar, acompanhamento regional, formulação técnica e coordenação central. Quando esses níveis aprendem de forma isolada, a política tende à fragmentação. Quando aprendem de modo articulado, aumentam as possibilidades de coerência entre decisões de gestão, práticas pedagógicas e acompanhamento dos estudantes.

Lideranças (unidade central/SREs/municípios)

Este grupo é composto pelas lideranças das diversas instâncias da Sedu, incluindo secretários de educação, gerentes e assessores da unidade central, superintendentes, gestores e assessores das SREs. Esses profissionais possuem papel estratégico na formulação, na coordenação, na implementação, no monitoramento e na avaliação das políticas educacionais, contribuindo para garantir o alinhamento institucional, a continuidade das ações e o fortalecimento da gestão educacional, com vistas à garantia do direito à educação de todos os estudantes.

Equipes técnicas (unidade central/SREs/municípios)

Este grupo reúne as equipes técnicas da unidade central, das SREs e dos municípios, abrangendo analistas do Executivo, técnicos da Sedu, das superintendências e de Formação e professores de formação das aprendizagens. Esses profissionais atuam no planejamento, no apoio técnico, no acompanhamento e na execução de políticas, programas e ações educacionais, sendo fundamentais para a articulação entre o planejamento, a implementação e o monitoramento das iniciativas desenvolvidas nas diferentes instâncias da rede.

Equipes gestoras das escolas e supervisores

Este grupo é formado pelas equipes gestoras das escolas, coordenadores pedagógicos, coordenadores administrativos de secretaria e financeiro (CASF) e supervisores. Esses profissionais exercem papel essencial na gestão pedagógica, administrativa e financeira das unidades de ensino, na organização do cotidiano escolar e na mobilização das equipes escolares, contribuindo para a construção de ambientes educativos mais colaborativos, ordenados e comprometidos com a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Professores

Este grupo é formado por profissionais diretamente envolvidos nos processos pedagógicos, incluindo todo o corpo docente: professores de todas as etapas, modalidades e áreas de conhecimento, do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da educação profissional técnica; professores coordenadores de área (PCAs), de inovação (PCIs) e de estratégias para equidade racial (PCEER); professores de fortalecimento das aprendizagens (PFA); e pedagogos. Esses profissionais estão diretamente relacionados aos processos de ensino e aprendizagem, ao desenvolvimento curricular e ao acompanhamento pedagógico dos estudantes, desempenhando papel central na garantia do direito à aprendizagem, da inclusão, da equidade e da qualidade da educação.

Equipes de suporte educacional interdisciplinar

Este grupo contempla coordenadores escolares, psicólogos, assistentes sociais, profissionais de apoio escolar/cuidadores, agentes de integração escolar, de suporte e de suporte educacional, além de técnicos de Libras. Esses profissionais exercem funções essenciais de apoio ao processo educativo, contribuindo de forma decisiva para o fortalecimento das dimensões do cuidado, da inclusão, da acessibilidade e do acompanhamento integral dos estudantes. Sua atuação favorece a construção de ambientes escolares mais acolhedores, seguros e sensíveis às diferentes necessidades, singularidades e trajetórias presentes no contexto escolar.

Ao Cefope cabe prioritariamente o desenvolvimento de ações formativas voltadas para as equipes escolares e das SREs. É fundamental considerar o fortalecimento da relação da Sedu com outros órgãos formadores do estado, como a Escola de Serviço Público do Espírito Santo (Esesp), instituições de Ensino Superior, universidades, centros de pesquisa e organizações correlatas, que possam apoiar a implementação da política de formação continuada e ampliar seu alcance junto a todos os profissionais da rede capixaba.

De todo modo, entende-se que todos esses profissionais, sem exceção, das áreas meio-administrativas às áreas fim-pedagógicas, contribuem para a melhoria da escola pública, que é onde a educação se concretiza, e para a aprendizagem e a trajetória dos estudantes.

Nesse sentido, merece ser destacado que em todos os grupos há profissionais que exercem funções de liderança pedagógica, desempenhando um papel estratégico como elo entre a política educacional e a prática cotidiana nas unidades escolares e demais espaços da rede. São profissionais que influenciam diretamente a organização do trabalho pedagógico, a implementação do currículo, o acompanhamento das aprendizagens e a articulação entre equipes, o que os coloca em uma posição-chave de mediação e coordenação dos processos educativos.

Além disso, a liderança pedagógica tem forte capacidade de induzir culturas profissionais dentro da rede. Suas práticas e formas de atuação impactam a colaboração entre docentes, a consolidação de rotinas formativas no interior das escolas e o fortalecimento de uma cultura de reflexão sobre a prática. Por isso, investir na sua formação significa potencializar o alcance e a consistência das políticas educacionais em múltiplos níveis. Outro ponto relevante é que esses profissionais costumam atuar na tradução das diretrizes e orientações mais estratégicas e programáticas em ações concretas no contexto escolar. Quando bem apoiados, conseguem dar maior coerência e continuidade às ações formativas, contribuindo para reduzir a fragmentação das iniciativas e fortalecer sua integração ao projeto político-pedagógico das unidades.

Ainda que as lideranças pedagógicas desempenhem papel estruturante, é a ação integrada entre gestores, equipes técnicas, professores e profissionais de suporte que dá concretude às políticas educacionais. Nesse sentido, a política de formação continuada deve reconhecer e fortalecer essas interdependências, promovendo ações formativas articuladas e coerentes entre si, capazes de qualificar o trabalho coletivo e potencializar sua incidência nas escolas. É nessa perspectiva de corresponsabilidade e complementaridade que se ampliam as condições para a garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes.

6. CAMINHOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO

A implementação é a etapa em que os princípios da política são testados diante das condições reais da rede. Por isso, não pode ser tratada como mera execução de um plano previamente definido. Implementar uma política de formação continuada exige coordenação, pactuação, comunicação, acompanhamento, capacidade de ajuste e produção contínua de evidências. A qualidade da implementação depende tanto do desenho da política quanto das condições institucionais, técnicas, materiais e relacionais que sustentam sua realização nas escolas, nas SREs e no órgão central.

A partir do conjunto de orientações apresentado nestas diretrizes, são necessários desdobramentos e construções para que os objetivos, os valores e as premissas sejam concretizados. São caminhos que devem ser percorridos para fortalecer a capacidade institucional, as condições organizacionais e os processos de governança, de modo a garantir a coerência, a aderência e a efetividade da política de formação continuada.

A aplicação dessas orientações deve se dar em um processo estratégico, gradual e faseado, que pressupõe coordenação institucional, alinhamento entre as instâncias e engajamento dos profissionais, para assegurar a apropriação progressiva das diretrizes e sua tradução no âmbito da política educacional da rede.

Seguindo o desenho organizacional da Sedu, o Cefope tem o papel central na implementação da política de formação continuada e, consequentemente, destas diretrizes. Essa liderança é acompanhada por uma atuação compartilhada com as subsecretarias e gerências da Sedu, as SREs e as unidades escolares, que se tornam corresponsáveis pela viabilização das ações da política.

Além disso, para que ela seja implementada adequadamente, é preciso investir na sua institucionalização como uma política pública de Estado. Nesse sentido, estas diretrizes propõem um conjunto de instrumentos e ações, apresentado a seguir, voltado à organização e ao fortalecimento de sua implementação, que visa a efetivação consistente e articulada da política de formação continuada.

Planejamento

Para a realização de um planejamento sólido, coerente e fundamentado nas necessidades da rede, é importante o desenvolvimento de normativas e instrumentos que o sustentem. Os **marcos de referência de práticas para diferentes profissionais da rede** são relevantes, como já destacado, ao indicar o que se espera que os profissionais saibam e sejam capazes de fazer no exercício de suas funções. Sua construção envolve revisão de normativas, análise das atribuições de cada cargo, realização de entrevistas, oficinas e grupos de trabalho com profissionais e processos participativos de validação. Essa construção coletiva gera legitimidade institucional e aderência às práticas concretas de trabalho.

De maneira complementar, ter uma **sistemática de levantamento e análise dos diferentes perfis dos profissionais e das práticas já consolidadas ou lacunas a serem enfrentadas** estrutura uma lógica contínua e institucionalizada de produção de evidências

sobre os trabalhadores da rede e suas condições de atuação. Isso envolve a integração de bases de dados, a definição de indicadores e dimensões analíticas, a elaboração de instrumentos de identificação de necessidades formativas e a instituição de ciclos periódicos de diagnóstico. O diagnóstico formativo deve ser contínuo e multidimensional. Ele precisa captar demandas declaradas pelos profissionais, mas também analisar evidências de aprendizagem dos estudantes, dados de frequência, permanência e trajetória escolar, registros de acompanhamento pedagógico, prioridades curriculares, condições de trabalho e desafios específicos dos territórios. Isso evita que a política seja orientada apenas por percepções imediatas ou indicadores isolados, favorecendo uma leitura mais complexa das necessidades da rede.

Essas informações devem subsidiar todas as fases de implementação da política de formação continuada, permitindo que as estratégias sejam cada vez mais personalizadas e coerentes com as demandas reais da rede.

Por sua vez, é preciso estruturar um **modelo pedagógico da formação continuada,** que defina os fundamentos educativos de organização da política e seus critérios de seleção de conteúdos. Estruturar esse referencial é fundamental para dar concretude às premissas de que a escola e os contextos reais de trabalho são centrais para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional, e de que a formação deve integrar teoria e prática, fortalecer as dimensões colaborativas e considerar as especificidades dos diversos públicos. Esse modelo deve contemplar ainda a definição de formatos, trilhas e dispositivos formativos coerentes com esses fundamentos e critérios, articulando diferentes modalidades, de modo a ampliar as possibilidades de desenvolvimento profissional e reduzir a centralidade dos cursos como única estratégia formativa.

Por fim, é relevante a construção de **planos anuais de diretrizes operacionais da formação continuada**, instrumentos que traduzem, a cada ciclo, as prioridades estratégicas em direcionamentos operacionais. Sua elaboração pressupõe a instituição de uma instância de gestão, governança e pactuação da oferta formativa, favorecendo maior coerência entre prioridades institucionais, demandas dos territórios e necessidades dos profissionais. Comitês, conselhos ou grupos de trabalho permanentes são exemplos de mecanismos organizados para a gestão e a governança da política. Considerando ciclos anuais de planejamento, revisão e pactuação, essa instância deve ser responsável por formular e deliberar as diretrizes operacionais da formação de cada ano letivo, articulando os diagnósticos sobre perfis e práticas profissionais, os marcos de referência das funções, as necessidades formativas identificadas pela rede, as diretrizes pedagógicas e as prioridades estratégicas da política educacional.

Engajamento

Em acordo com os objetivos e as premissas elencadas nestas Diretrizes, para que o planejamento desenhado possa se desenvolver com êxito, é importante estruturar ações institucionalizadas que fomentem o engajamento dos profissionais da educação nos processos formativos.

A construção de uma **sistemática de desenvolvimento profissiona**l, alinhada à gestão de pessoas, contribui para que os sujeitos tenham nitidez das expectativas para a sua prática profissional e, frente às suas necessidades e demandas formativas, possa ser elaborado um plano contínuo e personalizado de formação. Associada a mecanismos de incentivo, como certificações, oportunidades de progressão na carreira e garantia

de condições adequadas de participação, essa ação é central para a adesão dos profissionais e o êxito da formação continuada, uma vez que ela possibilita que cada trabalhador possa reconhecer sentidos, prioridades e percursos possíveis para seu próprio desenvolvimento.

Essa apropriação contribui ainda para a criação de **redes colaborativas integradas por mentores, facilitadores e multiplicadores**, nas quais os sujeitos tenham maior autonomia no seu percurso e possam atuar também como produtores e multiplicadores de conhecimentos. Para que essas redes se efetivem, recomenda-se a criação de estratégias colaborativas, tais como a promoção de encontros entre pares para troca de experiências, o constante aprimoramento da capacitação de formadores e o mapeamento e compartilhamento de boas práticas e casos de sucesso. Isso ganha ainda maior relevância e força diante da implementação de **processos de formação continuada descentralizados e capilares,** que pressupõem um funcionamento integrado e orgânico entre a unidade central, as regionais e as escolas, podendo envolver múltiplos atores nos territórios (técnicos de formação das SREs, universidades e centros de pesquisa locais, entre outros), de forma a contribuir para que a política chegue a todos os territórios capixabas e se conecte com suas múltiplas realidades.

Monitoramento e avaliação

Por fim, com a política de formação continuada em execução, traduzindo de maneira prática as premissas que compõem estas diretrizes, será necessário fortalecer os processos de monitoramento e avaliação para aferir se o desenvolvimento está se dando como planejado e os objetivos foram alcançados. Assim, ter uma **sistemática de monitoramento, avaliação e retroalimentação da política de formação continuada** é central. Isso pressupõe a definição de indicadores a serem acompanhados e a criação de protocolos, instrumentos e fluxos de coleta de dados, com a indicação da periodicidade e dos responsáveis por essas ações. Devem ser instituídos mecanismos de acompanhamento pedagógico, principalmente após as formações, com devolutivas estruturadas e contínuas, de modo a estabelecer uma característica também formativa (e não punitiva) para os processos de monitoramento e avaliação, sendo fundamental capacitar os profissionais envolvidos para realizar tais procedimentos. Os dados, as informações e as evidências advindas desse processo devem ser integradas e analisadas, tanto no processo de acompanhamento contínuo, para oportunizar correções de rota tempestivas, quanto em paradas reflexivas sobre os resultados obtidos, de forma a alimentar os ciclos anuais de planejamento.

Outra ação importante nessa frente é a criação de **estudos avaliativos e relatórios analíticos** que gerem conhecimentos relevantes para a rede. Recomenda-se o estabelecimento de uma agenda periódica de estudos e análises sobre implementação, engajamento, mudanças de práticas e efeitos da formação continuada. De maneira complementar, é necessário criar rotinas de socialização e uso das evidências para que elas subsidiem as tomadas de decisão sobre os processos formativos, a prestação de contas e a incorporação de aprendizados na rede como um todo. Podem participar desses momentos de socialização e uso de evidências equipes técnicas do órgão central (incluindo não só as áreas pedagógicas como também as responsáveis por avaliação, dados e gestão de pessoas), formadores, representantes das regionais, gestores escolares, coordenadores pedagógicos, pedagogos, docentes em geral, além de instituições formadoras, universidades e parceiros institucionais, quando pertinente.

A avaliação da formação continuada deve ser concebida como componente constitutivo da própria política, e não apenas como verificação posterior de satisfação ou frequência. Para isso, é necessário combinar diferentes níveis de evidência, que permitam acompanhar a reação dos participantes, suas aprendizagens, as condições institucionais de aplicação do que foi aprendido, os usos efetivos dos novos conhecimentos e práticas nos contextos de trabalho e, quando possível, suas contribuições para a aprendizagem, o bem-estar e a trajetória dos estudantes (GUSKEY, 2023). Essa perspectiva exige que as ações formativas sejam planejadas desde o início com objetivos claros, resultados esperados e estratégias de acompanhamento, de modo que a Política possa aprender com sua implementação e aprimorar continuamente suas decisões.

As ações e os instrumentos aqui elencados orientam a implementação da Política de Formação Continuada, conferindo materialidade a seus valores e premissas e contribuindo para o alcance de seus objetivos. Espera-se, com isso, fortalecer processos formativos articulados e contínuos, que promovam o aprimoramento permanente das práticas dos profissionais da educação e o compromisso coletivo com a garantia de uma educação pública de qualidade.

REFERÊNCIAS

Legislação e normativas federais

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 24 de abr. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 24 de abr. 2026.

BRASIL. Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2026-2036 e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2026. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2026/lei-15388-14-abril-2026-798950-publicacaooriginal-178891-pl.html. Acesso em: 24 abr. 2026.

Legislação e normativas estaduais do Espírito Santo

ESPÍRITO SANTO. Decreto nº 2.888-R, de 1 de novembro de 2011. Dispõe sobre afastamento de servidores para qualificação profissional. Vitória: Governo do Estado, 2011. Disponível em: https://sefaz.es.gov.br/Media/Sefaz/Legisla%C3%A7%C3%A3o/Legisla%C3%A7%C3%A3o-Funcional-sudor/2011-11-01%20-%20DECRETO%20N%C2%BA%202.888-R,%20DE%2001%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202011.pdf. Acesso em: 24 abr. 2026.

ESPÍRITO SANTO. Lei complementar nº 46, 31 de janeiro de 1994 . Institui o Regime Jurídico Único dos servidores públicos civis da administração direta, das autarquias e das fundações públicas do Estado do Espírito Santo, de qualquer dos seus Poderes. Vitória: Assembleia Legislativa, 1994. Disponível em: https://www3.al.es.gov.br/arquivo/documents/legislacao/html/lec461994.html. Acesso em 23. jun. 2026.

ESPÍRITO SANTO. Lei Complementar nº 115, de 13 de janeiro de 1998. Institui o Estatuto do Magistério Público Estadual. Vitória: Assembleia Legislativa, 1998. Disponível em: https://www3.al.es.gov.br/arquivo/documents/legislacao/html/LEC1151998.html. Acesso em: 24 abr. 2026.

ESPÍRITO SANTO. Lei Complementar nº 637, de 27 de agosto de 2012. Institui a Política de Gestão de Pessoas do Poder Executivo Estadual. Vitória: Assembleia Legislativa, 2012. Disponível em: https://www3.al.es.gov.br/arquivo/documents/legislacao/html/lec6372012.html. Acesso em: 24 abr. 2026.

ESPÍRITO SANTO. Lei nº 5.580, de 13 de janeiro de 1998. Institui o Plano de Carreira e Vencimentos do Magistério Público Estadual. Vitória: Assembleia Legislativa, 1998. Disponível em: https://www3.al.es.gov.br/arquivo/documents/legislacao/html/lei55801998.html. Acesso em: 24 abr. 2026.

ESPÍRITO SANTO. Lei nº 9.770, de 26 de dezembro de 2011. Altera a Lei nº 5.580/1998, que institui o Plano de Carreira e Vencimentos do Magistério. Vitória: Assembleia Legislativa, 2011. Disponível em: https://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/LO9770.html. Acesso em: 24 abr. 2026.

ESPÍRITO SANTO. Lei nº 10.149, de 17 de dezembro de 2013. Cria o Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo (Cefope). Vitória: Assembleia Legislativa, 2013. Disponível em: www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/LEI101492013.html. Acesso em: 24 abr. 2026.

ESPÍRITO SANTO. Portaria nº 078-R, de 07 de abril de 2014. Regulamenta a Lei Estadual nº 10.149, de 17 de dezembro de 2013, que dispõe sobre a criação do Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo – Cefope. Vitória: Sedu, 2014. Disponível em: https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/CEFOPE/Portaria078RRegulamentaaLei10149.pdf. Acesso em: 24 abr. 2026.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes operacionais da formação continuada dos profissionais da educação. Vitória: Sedu, 2026. Disponível em: https://formacoes.sedu.es.gov.br/Media/PortalCefopeSedu/Docs/DIRETRIZES%20OPERACIONAIS%20DA%20FORMA%C3%87%C3%83O%20CONTINUADA%20DOS%20PROFISSIONAIS%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20%202026.pdf . Acesso em: 24 abr. 2026.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes para a formação continuada dos profissionais da educação do Espírito Santo. Vitória: Sedu, 2014. Disponível em: https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/CEFOPE/DiretrizesFormacaoContinuadadosProfissionaisdaEducacaodoEspiritoSanto.pdf. Acesso em: 24 abr. 2026.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria da Educação. Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo (Paes). Vitória: Sedu, [s.d.]. Disponível em: https://sedu.es.gov.br/paes. Acesso em: 24 abr. 2026.

Referências bibliográficas

CARLOTTO, Mary Sandra; PALAZZO, Lílian dos Santos. Síndrome de burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 22, n. 5, p. 1017-1026, 2006.

DALCIN, Larissa; CARLOTTO, Mary Sandra. Síndrome de burnout em professores no Brasil: considerações para uma agenda de pesquisa. Gerais. Revista Interinstitucional de Psicologia, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 745-770, 2017. DOI: 10.5752/P.1678-9563.2017v23n2p745-770.

DARLING-HAMMOND, Linda; HYLER, Maria E.; GARDNER, Madelyn. Effective teacher professional development. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute, 2017.

DAY, Christopher. Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

DESIMONE, Laura M. Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures. Educational Researcher, Washington, DC, v. 38, n. 3, p. 181-199, 2009.

GARET, Michael S.; PORTER, Andrew C.; DESIMONE, Laura; BIRMAN, Beatrice F.; YOON, Kwang Suk. What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. American Educational Research Journal, Washington, DC, v. 38, n. 4, p. 915-945, 2001.

GUSKEY, Thomas R. Does it make a difference? Evaluating professional development. Educational Leadership, Alexandria, v. 59, n. 6, p. 45-51, 2002.

GUSKEY, Thomas R. Evaluating Professional Development. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2000.

GUSKEY, Thomas R. Faz diferença? Avaliando a formação continuada. Tradução Carla Renata de Souza Teixeira Borges. Revisão técnica Gabriela Miranda Moriconi. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 34, e10106, 2023. DOI: 10.18222/eae.v34.10106.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOGA, Gabriela Keiko Calderan et al. Fatores associados a piores níveis na escala de burnout em professores da educação básica. Cadernos Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, p. 268-275, 2015. DOI: 10.1590/1414-462X201500030121.

LIMA, Cleiton Faria (org.). Seminários: trabalho e saúde dos professores: precarização, adoecimento e caminhos à mudança. São Paulo: Fundacentro, 2023.

MACHADO, Ana Karoline et al. Novas formas de trabalhar, novos modos de adoecer: plataformização, intensificação do trabalho docente e adoecimento psíquico. Cadernos de História da Educação, Uberlândia, v. 24, 2025.

MORICONI, Gabriela Miranda et al. Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2017. (Textos FCC: Relatórios técnicos, v. 52). ISBN 978-85-60876-09-9.

MORICONI, Gabriela Miranda; PEREIRA, Rodnei. Um debate em construção: em busca de evidências para a melhoria da formação continuada de professores. Síntese de evidências. São Paulo: Dados para um Debate Democrático na Educação (D3E)/Fundação Carlos Chagas, 2025.

MOURA, Juliana da Silva et al. A precarização do trabalho docente e o adoecimento mental no contexto neoliberal. Revista Profissão Docente, Uberaba, v. 19, n. 40, p. 1-17, 2019. DOI: 10.31496/rpd.v19i40.1242.

NÓVOA, A.. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, out. 2017.

PEREIRA, Rodnei. O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes: movimentos e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação. 2017. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Formação de professores e desenvolvimento profissional. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, v. 22, n. 2, p. 191-202, 2017.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. Harvard Educational Review, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

SOUSA, Diego Lacerda de; ALMEIDA, Renato Barros de; ANES, Rodrigo Roncato Marques. Materialidade e trabalho docente: uma análise dialética entre a formação continuada e o adoecimento. Itinerarius Reflectionis, Jataí, v. 21, n. 1, 2025.

TIMPERLEY, Helen; WILSON, Aaron; BARRAR, Heather; FUNG, Irene. Teacher professional learning and development: best evidence synthesis iteration. Wellington: Ministry of Education, 2007.

UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES (UDP). Benchmarking internacional: características das institucionalidades e gestão da política de formação continuada em sistemas nacionais de educação. 2026, no prelo.

VILLEGAS-REIMERS, Eleonora. Teacher professional development: an international review of the literature. Paris: Unesco/International Institute for Educational Planning, 2003.

GOVERNO DO ESTADO
DO ESPÍRITO SANTO
Secretaria da Educação

Cefope

