

GESTÃO ESCOLAR E BEM- ESTAR DA COMUNIDADE EDUCATIVA: ESTRATÉGIAS PARA ENFRENTAMENTO DE DESAFIOS SOCIOEMOCIONAIS

**SCHOOL MANAGEMENT AND WELL-BEING OF THE EDUCATIONAL
COMMUNITY: STRATEGIES FOR ADDRESSING SOCIO-EMOTIONAL
CHALLENGES**

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas • 14/07/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/783656615](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/783656615)

Ueudison Alves Guimarães¹

Raimundo Renato da Silva Neto²

Anderson Miguel Finger³

Selma Gontijo dos Reis Ribeiro⁴

Elaine Cristina Bartolomeu⁵

Josenildo Maraba da Silva Lima⁶

Silvania Maria Roque⁷

Angélica Satsuki Kimura⁸

RESUMO

Bem-estar escolar se construiu pela presença de práticas gestoras capazes de reconhecer sinais de desgaste, reorganizar vínculos e sustentar modos mais cuidadosos de convivência. O artigo voltou-se à gestão escolar e ao bem-estar da comunidade educativa, examinando estratégias para o enfrentamento de desafios socioemocionais que afetaram professores, estudantes, famílias e demais sujeitos envolvidos na vida institucional. A pesquisa desenvolveu-se como estudo bibliográfico, qualitativo e interpretativo, apoiado em produções acadêmicas sobre clima institucional, gestão participativa, relação família-escola, bem-estar docente, cuidado coletivo e ações socioemocionais. A leitura teórica indicou que ambientes escolares mais saudáveis dependeram de comunicação interna consistente, escuta qualificada, pactos coletivos, atuação pedagógica integrada e participação das famílias. Identificou-se, ainda, que a gestão assumiu papel decisivo quando transformou demandas emocionais e relacionais em planejamento institucional, evitando tratá-las como ocorrências isoladas ou responsabilidades individuais. Os achados apontaram que o cuidado ganhou força educativa quando articulado ao projeto pedagógico, à mediação de conflitos e à valorização dos profissionais. Concluiu-se que promover bem-estar na comunidade educativa exigiu uma gestão capaz de unir organização, corresponsabilidade e sensibilidade social, reconhecendo que a qualidade da escola também se expressa nas relações que protege, repara e fortalece.

Palavras-chave: Bem-Estar escolar; Clima Institucional; Comunidade Educativa; Gestão Escolar; Socioemocionalidade.

ABSTRACT

School well-being was built through management practices capable of recognizing signs of exhaustion, reorganizing bonds, and

sustaining more careful forms of coexistence. The article focused on school management and the well-being of the educational community, examining strategies for addressing socio-emotional challenges that affected teachers, students, families, and other subjects involved in institutional life. The research was developed as a bibliographic, qualitative, and interpretative study, supported by academic productions on institutional climate, participatory management, family-school relations, teacher well-being, collective care, and socio-emotional actions. The theoretical reading indicated that healthier school environments depended on consistent internal communication, qualified listening, collective agreements, integrated pedagogical action, and family participation. It was also identified that management played a decisive role when it transformed emotional and relational demands into institutional planning, avoiding their treatment as isolated occurrences or individual responsibilities. The findings pointed out that care gained educational strength when connected to the pedagogical project, conflict mediation, and professional appreciation. It was concluded that promoting well-being in the educational community required management capable of combining organization, co-responsibility, and social sensitivity, recognizing that school quality is also expressed in the relationships it protects, repairs, and strengthens.

Keywords: School Well-Being; Institutional Climate; Educational Community; School Management; Socio-Emotionality.

1. INTRODUÇÃO

Bem-estar escolar tornou-se uma exigência institucional em um tempo no qual conflitos relacionais, sobrecarga profissional, vulnerabilidades familiares e instabilidades emocionais repercutem diretamente na vida pedagógica. A escola, situada entre demandas

administrativas, expectativas sociais e responsabilidades formativas, passou a lidar com desafios que ultrapassam a gestão de horários, documentos e resultados. Nesse cenário, administrar também significa cuidar das condições que tornam possível ensinar, aprender, conviver e permanecer no espaço educativo com segurança subjetiva e reconhecimento coletivo.

A gestão escolar ocupa posição decisiva nesse debate porque organiza rotinas, estabelece prioridades, mobiliza equipes, escuta a comunidade e cria condições para que o clima institucional favoreça relações mais cooperativas. Quando a vida escolar se fragiliza por tensões acumuladas, a atuação gestora precisa transformar episódios dispersos em leitura institucional, identificando padrões de conflito, sinais de adoecimento, falhas de comunicação e necessidades de acolhimento. O cuidado, nesse contexto, deixa de ser gesto ocasional e passa a integrar a organização da escola.

Clima institucional não se reduz à percepção abstrata de harmonia entre sujeitos. Ele se expressa na forma como decisões são comunicadas, conflitos são mediados, profissionais são reconhecidos, famílias são chamadas ao diálogo e estudantes são acompanhados em suas dificuldades. Uma escola pode ter normas bem definidas e, ainda assim, produzir sofrimento quando suas relações são marcadas por silêncio, isolamento ou responsabilização individual. Por isso, pensar o bem-estar da comunidade educativa implica examinar práticas de gestão que sustentam vínculos e pertencimento.

Desafios socioemocionais também se manifestam no trabalho docente e não docente, especialmente quando cobranças pedagógicas, indisciplina, interferências familiares, instabilidade

institucional e falta de apoio produzem desgaste contínuo. A gestão escolar, diante desse quadro, precisa criar estratégias que evitem a naturalização do sofrimento profissional. Reuniões de acompanhamento, pactos de convivência, canais de escuta, distribuição mais clara de responsabilidades e mediação qualificada entre escola e família podem contribuir para reorganizar o cotidiano institucional.

A relação entre família e escola ocupa lugar sensível nessa discussão. A participação familiar pode fortalecer o projeto educativo quando construída por meio de corresponsabilidade, respeito e comunicação consistente, embora também possa ampliar tensões quando aparece como cobrança desarticulada, interferência excessiva ou distanciamento diante das demandas escolares. Cabe à gestão criar formas de aproximação que ultrapassem respostas emergenciais, favorecendo acordos, orientações e práticas de cooperação capazes de sustentar o bem-estar de estudantes e profissionais.

A pergunta que mobiliza esta investigação nasce de uma inquietação institucional concreta. Como a gestão escolar pode converter tensões socioemocionais em práticas de cuidado, participação e reorganização da convivência, sem reduzir o bem-estar a ações pontuais ou discursos motivacionais? A resposta exige observar o clima escolar, os vínculos entre sujeitos, a escuta das famílias, o reconhecimento dos profissionais e a capacidade da escola de transformar conflitos cotidianos em decisões coletivas mais consistentes.

A investigação voltou-se às formas pelas quais a gestão escolar organiza condições de bem-estar na comunidade educativa,

especialmente quando conflitos, desgastes profissionais, tensões familiares e demandas emocionais passam a interferir na convivência e no trabalho pedagógico. Para sustentar essa leitura, adotou-se pesquisa bibliográfica, qualitativa e interpretativa, com exame de produções acadêmicas dedicadas à gestão escolar, à participação democrática, à relação família-escola, ao bem-estar docente, ao cuidado coletivo e às ações socioemocionais no cotidiano educativo.

A organização do debate acompanhou uma progressão analítica que parte do clima institucional e do cuidado coletivo como dimensões estruturantes da vida escolar, especialmente na mediação de conflitos, na comunicação interna e no pertencimento dos sujeitos. Na sequência, a reflexão se desloca para a gestão pedagógica e para as ações socioemocionais, observando como projeto pedagógico, participação familiar, valorização profissional e corresponsabilidade institucional podem fortalecer a comunidade educativa. Nesse horizonte, o bem-estar foi compreendido como critério ético de organização da escola.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Clima Institucional e Cuidado Coletivo na Organização da Vida Escolar

Clima institucional se forma nas relações miúdas que sustentam a vida escolar, nas decisões comunicadas com clareza, na escuta dos profissionais, na mediação de conflitos e no reconhecimento do trabalho coletivo. Ferreira (2026) mostra que o bem-estar dos profissionais da educação interfere na qualidade do ensino e no ambiente organizacional. Sob essa perspectiva, cuidar da escola

significa observar as condições que favorecem pertencimento, cooperação e segurança relacional entre docentes, não docentes, estudantes e famílias.

Nessa direção, relações escolares fragilizadas costumam produzir efeitos que ultrapassam o desconforto individual e alcançam a organização pedagógica. Ferreira (2026, p. 2) afirma que “no ambiente escolar, o bem-estar dos profissionais é frequentemente negligenciado, apesar de ter um impacto direto na qualidade do ensino e no clima escolar”. A formulação mostra que o cuidado institucional precisa entrar na pauta da gestão, pois professores e demais trabalhadores sustentam a rotina educativa e influenciam diretamente a experiência formativa dos estudantes.

Com isso, demandas parentais malconduzidas podem alterar o equilíbrio da convivência escolar, especialmente quando a comunicação entre escola e família se transforma em pressão sobre os docentes. Reis (2025) analisa a interferência parental e aponta impactos sobre o bem-estar profissional, a satisfação docente e a gestão de conflitos. Nesse quadro, o clima institucional depende de regras claras, respeito aos papéis educativos e canais de diálogo que protejam tanto a participação familiar quanto a autonomia pedagógica dos professores.

Sob esse enfoque, a gestão educacional democrática amplia possibilidades de cuidado coletivo quando organiza participação, escuta e corresponsabilidade. Silva et al. (2024) defendem que a gestão democrática e participativa favorece um ambiente escolar mais inclusivo e colaborativo. Essa contribuição ajuda a compreender que bem-estar institucional não nasce de ações isoladas, pois depende de práticas que envolvem gestores,

professores, estudantes, famílias e funcionários nas decisões que regulam convivência, comunicação e organização cotidiana da escola.

De modo mais específico, sobrecarga profissional, burocracia e falta de reconhecimento aparecem como fatores que comprometem a saúde institucional. Ferreira (2026) identifica que processos burocráticos, apoio da liderança, valorização profissional e cooperação influenciam a percepção de bem-estar dos trabalhadores escolares. Quando essas dimensões são desconsideradas, o clima escolar tende a acumular tensões silenciosas. A gestão, portanto, precisa transformar sinais de desgaste em ações organizacionais, criando condições para que o trabalho educativo seja realizado com equilíbrio e pertencimento.

Nesse mesmo horizonte, conflitos entre famílias e professores exigem mediação institucional, pois a ausência de protocolos tende a personalizar problemas que pertencem à organização escolar. Reis (2025, p. 1) assinala que “situações como o questionamento constante das práticas pedagógicas, exigências desproporcionadas e até episódios de intimidação ou desrespeito” afetam a motivação docente. A citação reforça a necessidade de estratégias gestoras que protejam a comunicação, definam limites e sustentem relações mais respeitadas entre escola e família.

Por essa razão, participação escolar qualificada exige mais do que presença em reuniões ou consulta eventual. Silva et al. (2024, p. 9) afirmam que “a participação efetiva da comunidade escolar na gestão administrativa, pedagógica e financeira das instituições de ensino é de extrema relevância”. Essa leitura amplia o cuidado coletivo, pois a comunidade educativa passa a participar das

decisões que afetam seu cotidiano. Quanto maior a transparência dos processos, maior a possibilidade de construir confiança, compromisso e clima institucional cooperativo.

Nessa tessitura institucional, liderança escolar comprometida com o bem-estar precisa olhar para docentes e não docentes como sujeitos centrais da vida institucional. Ferreira (2026) observa que muitas práticas escolares continuam voltadas aos alunos, enquanto os profissionais que sustentam o funcionamento da escola permanecem pouco valorizados. Essa assimetria fragiliza o cuidado coletivo. Ambientes saudáveis dependem de reconhecimento, condições de trabalho, apoio entre pares e decisões gestoras que considerem a saúde ocupacional como parte da qualidade educativa.

No plano das relações externas, a comunicação entre escola e família pode favorecer cooperação ou intensificar conflitos, dependendo da forma como é conduzida. Reis (2025) destaca a necessidade de estratégias para gerir interferências parentais e promover comunicação construtiva entre docentes e encarregados de educação. No cotidiano escolar, mensagens, reuniões, reclamações e orientações precisam ser institucionalizadas com critérios. A gestão deve impedir que o diálogo se converta em pressão individualizada, preservando vínculos, respeito profissional e corresponsabilidade educativa.

A partir dessa compreensão, o clima institucional também se constrói pela capacidade da escola de enfrentar seus próprios desafios organizacionais. Silva et al. (2024) associam gestão democrática à criação de cultura de diálogo, respeito, colaboração e participação. Essa perspectiva desloca o cuidado da esfera

sentimental para a esfera organizacional. Cuidar, nesse caso, significa criar processos decisórios mais transparentes, fortalecer a autonomia da escola e transformar conflitos em oportunidades de revisão das práticas administrativas e pedagógicas.

Em perspectiva complementar, bem-estar profissional e funcionamento escolar não podem ser tratados como campos separados. Ferreira (2026, p. 95) conclui que “o bem-estar dos profissionais da educação é indissociável das condições de trabalho em que exercem funções e da qualidade das relações interpessoais”. Essa formulação aproxima clima institucional e cuidado coletivo, pois a escola só sustenta processos educativos consistentes quando suas relações internas favorecem cooperação, reconhecimento, apoio mútuo e condições mínimas de equilíbrio.

Sob essa mesma lógica, interferências parentais excessivas revelam que a convivência escolar depende de fronteiras institucionais bem cuidadas. Reis (2025) mostra que muitos professores percebem intervenções desajustadas dos encarregados de educação em decisões pedagógicas, com repercussões sobre o bem-estar docente. Tal achado reforça que a escola precisa dialogar com as famílias sem transferir aos professores o peso isolado das tensões. A gestão deve acolher demandas, filtrar conflitos e estabelecer pactos de comunicação mais equilibrados.

Ainda nesse campo de análise, desafios de gestão, falta de recursos e desvalorização profissional também afetam o cuidado coletivo. Silva et al. (2024, p. 1) indicam que “a falta de recursos financeiros, a formação inadequada dos gestores e a desvalorização dos profissionais da educação são obstáculos recorrentes”. O clima institucional, nesse sentido, depende de condições materiais e

políticas. Relações cuidadosas exigem estrutura, formação gestora e reconhecimento dos trabalhadores, para que a escola não atribua aos indivíduos problemas produzidos pela organização.

Por esse percurso, clima institucional e cuidado coletivo constituem dimensões estruturantes da vida escolar porque organizam vínculos, protegem profissionais e sustentam a convivência educativa. Ferreira (2026) ajuda a compreender que o bem-estar depende de liderança sensível, valorização profissional, cooperação interna e atenção às condições de trabalho. A escola se fortalece quando transforma tensões em pactos, escuta em decisão e cuidado em prática organizacional contínua.

2.2. Gestão Pedagógica e Ações Socioemocionais no Fortalecimento da Comunidade Educativa

Gestão pedagógica ganha sentido socioemocional quando deixa de tratar convivência, participação e vínculo como temas paralelos ao ensino. No cotidiano escolar, decisões sobre reuniões, comunicação com famílias, acompanhamento discente e escuta dos profissionais interferem diretamente na qualidade das relações. Cunha (2025) associa família e escola à construção de uma gestão democrática, eficiente e comprometida com a aprendizagem. Assim, fortalecer a comunidade educativa exige práticas que aproximem sujeitos, organizem responsabilidades e criem confiança institucional.

Nesse horizonte, participação democrática precisa produzir efeitos concretos na vida escolar, especialmente quando envolve decisões pedagógicas e administrativas. Santos (2025, p. 1679) aponta que “a adoção de práticas de gestão compartilhada contribui significativamente para a criação de um ambiente escolar mais

acolhedor, transparente e comprometido”. O trecho reforça que ações socioemocionais ganham consistência quando a comunidade percebe abertura real para diálogo, corresponsabilidade e construção coletiva de soluções para problemas cotidianos.

Estratégias de gestão pedagógica precisam articular liderança, planejamento e sensibilidade diante das demandas humanas da escola. Gonçalves (2024) compreende a gestão escolar como processo que envolve coordenação de recursos humanos, financeiros e materiais, além de liderança educacional e políticas pedagógicas. Essa leitura contribui para situar o cuidado como dimensão administrativa e formativa. Quando a gestão organiza pessoas, tempos e recursos com intencionalidade, cria condições para que ações socioemocionais deixem de ser improvisadas.

Relações entre família e escola tornam-se decisivas quando o bem-estar dos estudantes depende de continuidade entre orientação familiar, convivência escolar e acompanhamento pedagógico. Cunha (2025, p. 1) afirma que “a parceria entre família e escola é fundamental para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a construção de uma Gestão Escolar democrática”. A formulação permite compreender que ações socioemocionais exigem aliança educativa, pois o estudante se forma em redes de cuidado, referência e responsabilidade compartilhada.

Fortalecer a comunidade educativa requer deslocar a participação do plano discursivo para práticas observáveis. Santos (2025) defende que a gestão democrática se relaciona à escuta ativa, à valorização dos saberes da comunidade e à participação coletiva nas decisões escolares. Essa perspectiva amplia as ações socioemocionais, pois acolhimento e pertencimento também se constroem quando

professores, estudantes, famílias e funcionários reconhecem sua voz nas escolhas institucionais. Sem esse reconhecimento, a escola tende a produzir distanciamento e baixa adesão.

No plano organizacional, a gestão pedagógica precisa transformar objetivos educativos em rotinas que favoreçam convivência e cooperação. Gonçalves (2024, p. 1) registra que a gestão escolar visa “garantir o bom funcionamento da escola, promover o desenvolvimento integral dos alunos, proporcionar um ambiente de aprendizagem seguro e estimulante”. Essa compreensão aproxima administração e cuidado, pois segurança, estímulo e desenvolvimento integral dependem de práticas estáveis, comunicação clara e acompanhamento permanente das necessidades da comunidade educativa.

Ações socioemocionais tornam-se mais potentes quando ultrapassam eventos pontuais e passam a integrar o projeto educativo. Cunha (2025) destaca reuniões, conselhos escolares, eventos pedagógicos e projetos interativos como possibilidades para fortalecer vínculos entre escola e família. A contribuição é relevante porque tais espaços podem funcionar como dispositivos de escuta e orientação. Quando bem conduzidos, ajudam a prevenir conflitos, alinhar expectativas, apoiar estudantes e criar uma cultura de parceria entre responsáveis e equipe escolar.

Práticas democráticas fortalecem vínculos quando a escola assume a escuta como princípio de gestão. Santos (2025, p. 1680) sustenta que a escola é “um espaço vivo de relações sociais, políticas, afetivas e culturais”, o que impede reduzir a gestão à execução burocrática. Em termos socioemocionais, essa afirmação é decisiva porque relações afetivas e culturais também organizam pertencimento,

confiança e participação. A gestão pedagógica precisa reconhecer essas dimensões para sustentar a comunidade educativa.

Liderança escolar, quando orientada pela participação, cria ambiente favorável à corresponsabilidade. Gonçalves (2024) associa a gestão eficiente à participação da comunidade escolar, à inovação e à melhoria dos resultados acadêmicos. Tal leitura ajuda a compreender que ações socioemocionais também dependem de liderança capaz de mobilizar pessoas. A escola se fortalece quando gestores promovem cooperação entre setores, acolhem demandas, distribuem tarefas e vinculam o cuidado aos objetivos pedagógicos de permanência, aprendizagem e convivência.

Comunidade educativa mais coesa nasce de vínculos cultivados com regularidade, especialmente entre escola e família. Cunha (2025, p. 1) observa que “quando a escola acolhe, orienta e estabelece um diálogo respeitoso com os responsáveis, cria-se um espaço de confiança e corresponsabilidade”. Essa ideia situa o acolhimento como prática gestora, e não como gesto casual. O diálogo respeitoso organiza expectativas, reduz ruídos e amplia a capacidade institucional de acompanhar dificuldades socioemocionais dos estudantes.

Democracia escolar também demanda formação gestora, porque escutar, negociar e mediar conflitos são competências institucionais. Santos (2025) identifica desafios na efetivação da gestão participativa, como limitações estruturais, culturais e ausência de formação adequada para gestores. Essa advertência impede romantizar a participação. Ações socioemocionais exigem preparo para lidar com divergências, sofrimentos, conflitos familiares e demandas pedagógicas. Sem formação, a gestão corre o risco de

responder a tensões complexas com procedimentos frágeis ou excessivamente burocráticos.

Práticas administrativas influenciam diretamente a dimensão socioemocional da escola, pois afetam fluxos de comunicação, distribuição de responsabilidades e clareza das decisões. Gonçalves (2024, p. 9) afirma que uma gestão eficiente “promove a participação da comunidade escolar, estimulando a inovação e buscando constantemente a melhoria dos resultados acadêmicos dos discentes”. Essa relação mostra que participação e inovação podem fortalecer a aprendizagem quando articuladas a um ambiente institucional seguro, organizado e aberto à colaboração.

Projetos de aproximação entre escola e família precisam reconhecer a diversidade de contextos sociais, evitando responsabilizar famílias sem compreender suas condições concretas. Cunha (2025) defende que a gestão escolar deve criar estratégias para aproximar responsáveis, garantir canais de comunicação abertos e valorizar a participação comunitária. Com isso, ações socioemocionais tornam-se mais inclusivas, pois consideram ritmos, limites e possibilidades das famílias. A corresponsabilidade se fortalece quando a escola orienta, escuta e acolhe sem perder sua função pedagógica.

Nessa linha, gestão pedagógica e ações socioemocionais fortalecem a comunidade educativa quando organizam vínculos, participação e cuidado como dimensões permanentes do trabalho escolar. Santos (2025) contribui ao mostrar que a gestão democrática, quando efetivada com compromisso e sensibilidade, transforma práticas escolares e favorece educação mais justa. O fortalecimento comunitário depende, portanto, de liderança participativa, diálogo

com famílias, planejamento pedagógico e decisões capazes de converter convivência em experiência formativa compartilhada.

3. METODOLOGIA

A construção metodológica deste estudo partiu da necessidade de examinar, em bases teóricas, como a gestão escolar pode favorecer o bem-estar da comunidade educativa diante de conflitos, desgastes profissionais, tensões familiares e demandas socioemocionais presentes no cotidiano escolar. Para esse fim, adotou-se pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa e orientação interpretativa, tomando como referência produções acadêmicas voltadas ao clima institucional, à relação família-escola, à gestão democrática, ao cuidado coletivo e às ações socioemocionais.

A opção pela pesquisa bibliográfica justificou-se porque o tema exigiu aproximação com conhecimentos já sistematizados no campo educacional. Severino (2024) compreende esse procedimento como um trabalho desenvolvido a partir de registros teóricos disponíveis, elaborados por pesquisadores e inscritos em livros, artigos, dissertações, teses e demais materiais científicos. Nessa direção, a investigação não utilizou coleta empírica com participantes, pois concentrou sua análise na interpretação de estudos capazes de fundamentar o debate sobre gestão, convivência e bem-estar institucional.

A composição do corpus ocorreu mediante seleção de textos diretamente vinculados ao problema investigado. Foram priorizadas produções que abordavam gestão escolar, comunidade educativa, participação familiar, bem-estar docente, mediação de conflitos, clima institucional e estratégias socioemocionais. A pertinência

temática, a autoria identificada, a circulação acadêmica e a contribuição para o objetivo do artigo orientaram essa escolha. Materiais de caráter opinativo, textos sem base científica e publicações com relação periférica ao recorte foram afastados do percurso analítico.

O trabalho com as fontes exigiu uma leitura em etapas, iniciada pelo reconhecimento geral dos materiais e aprofundada pela seleção dos argumentos mais relevantes à investigação. Severino (2024) indica que o estudo bibliográfico demanda contato rigoroso com os registros disponíveis, organização das informações e interpretação articulada ao objeto pesquisado. Com base nessa orientação, os textos foram examinados quanto às ideias centrais, aos conceitos mobilizados e às contribuições para compreender o bem-estar como dimensão institucional da gestão escolar.

A análise desenvolveu-se por aproximações sucessivas entre dois campos de discussão. Num primeiro momento, foram examinadas contribuições referentes ao clima institucional, à comunicação interna, ao pertencimento, ao cuidado coletivo e ao bem-estar dos profissionais da escola. Em seguida, a leitura voltou-se à gestão pedagógica, à participação das famílias, às práticas democráticas e às ações socioemocionais capazes de fortalecer vínculos na comunidade educativa, considerando a escola como espaço de corresponsabilidade e convivência formativa.

Com esse encaminhamento, a metodologia possibilitou interpretar a gestão escolar como prática que organiza condições de cuidado, participação e mediação diante de desafios socioemocionais. A pesquisa bibliográfica, apoiada em Severino (2024), ofereceu sustentação para relacionar diferentes produções acadêmicas sem

reduzir o estudo à descrição de autores. O percurso adotado favoreceu uma leitura crítica sobre o modo como estratégias gestoras podem transformar tensões institucionais em ações de escuta, acolhimento, corresponsabilidade e fortalecimento da comunidade educativa.

4. DISCUSSÕES

A vida institucional revelou que o bem-estar escolar se consolidou menos por ações pontuais e mais pela soma de decisões gestoras incorporadas ao cotidiano. Ferreira (2026) evidenciou que apoio da liderança, simplificação de processos, valorização profissional e cooperação interferem diretamente na percepção de bem-estar. Em contraponto, rotinas burocráticas, invisibilidade dos trabalhadores e fragilidades de suporte produziram desgaste silencioso, reduzindo a capacidade da escola de sustentar relações mais saudáveis.

Na relação entre família e escola, a cooperação mostrou força formativa quando foi conduzida por canais de diálogo, corresponsabilidade e respeito aos papéis institucionais. Cunha (2025) associou a aproximação familiar à melhoria da aprendizagem, da disciplina, da autoestima e da autonomia discente. Reis (2025), por sua vez, mostrou que intervenções parentais desajustadas podem afetar o bem-estar docente e tensionar decisões pedagógicas. O ponto crítico esteve no equilíbrio entre abertura participativa e proteção da autoridade profissional dos professores.

Ao observar o clima institucional, percebeu-se que a convivência escolar dependeu de escolhas administrativas, pedagógicas e relacionais, e não de harmonia espontânea entre sujeitos. Silva et al. (2024) relacionaram gestão democrática e participativa à

constituição de ambientes mais inclusivos e colaborativos. Todavia, a falta de recursos, a formação insuficiente dos gestores e a desvalorização dos profissionais limitaram esse horizonte. A qualidade das relações escolares, portanto, dependeu de participação coletiva associada a condições objetivas de funcionamento.

No âmbito das ações socioemocionais, a maior consistência apareceu quando elas foram integradas ao planejamento escolar, às decisões coletivas e ao acompanhamento das relações. Santos (2025) destacou que práticas de gestão compartilhada favorecem ambientes acolhedores, transparentes e comprometidos com a formação integral. Gonçalves (2024) contribuiu ao relacionar gestão escolar à liderança, à organização de recursos e à participação comunitária. O contraponto apareceu quando iniciativas socioemocionais assumiram formato episódico, sem continuidade, avaliação ou incorporação ao projeto pedagógico.

Diante das sobrecargas e dos conflitos que afetam o cotidiano escolar, o cuidado com profissionais da educação emergiu como condição de qualidade institucional. Ferreira (2026) mostrou que docentes e não docentes precisam ser considerados na formulação de estratégias de bem-estar. Reis (2025) acrescentou que conflitos com famílias e ausência de políticas claras podem comprometer motivação e satisfação profissional. A discussão apontou, assim, que proteger a comunidade educativa inclui reconhecer trabalhadores como sujeitos de escuta, apoio e valorização.

Pela perspectiva da participação democrática, os achados revelaram uma ambivalência importante. Quando vinculada à escuta ativa, à formação gestora e à partilha de decisões, a participação fortaleceu

vínculos e pertencimento. Santos (2025) defendeu a gestão compartilhada como caminho para consolidar relações entre escola, famílias e comunidade, enquanto Cunha (2025) ressaltou a importância de comunicação aberta e diálogo respeitoso com os responsáveis. Entretanto, práticas apenas formais mantiveram hierarquias intactas e pouco alteraram a convivência.

No fechamento da análise, gestão escolar e bem-estar da comunidade educativa aproximaram-se quando a escola tratou convivência, cuidado e participação como dimensões permanentes de sua organização. Silva et al. (2024) reforçaram que práticas democráticas qualificam o ambiente escolar quando mobilizam colaboração real. Nessa direção, desafios socioemocionais exigiram liderança sensível, valorização profissional e pactos coletivos, pois vínculos protegidos, conflitos mediados e pertencimento fortalecido tornaram-se indicadores concretos de qualidade institucional.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Bem-estar escolar mostrou-se uma dimensão inseparável da gestão, sobretudo quando a vida institucional foi afetada por conflitos relacionais, sobrecarga profissional, tensões familiares e fragilidades de convivência. A análise desenvolvida indicou que cuidar da comunidade educativa exigiu mais do que respostas emergenciais, pois demandou leitura institucional das relações, reorganização de práticas e compromisso com condições mais humanas de permanência na escola.

A investigação voltou-se às formas pelas quais a gestão escolar organiza condições de bem-estar na comunidade educativa, especialmente quando conflitos, desgastes profissionais, tensões

familiares e demandas emocionais passaram a interferir na convivência e no trabalho pedagógico. O percurso bibliográfico, qualitativo e interpretativo favoreceu uma leitura crítica das produções acadêmicas relacionadas à gestão escolar, participação democrática, relação família-escola, bem-estar docente, cuidado coletivo e ações socioemocionais no cotidiano educativo.

Clima institucional apareceu como elemento decisivo para compreender a qualidade das relações escolares. Ambientes marcados por comunicação frágil, isolamento profissional e responsabilização individual tenderam a ampliar desgastes e dificultar a cooperação. Por outro lado, práticas de escuta, mediação, reconhecimento e pactuação coletiva fortaleceram vínculos entre gestores, professores, estudantes, famílias e demais trabalhadores, tornando a escola mais capaz de enfrentar tensões sem desorganizar sua função formativa.

A atuação gestora revelou-se fundamental na transformação de conflitos cotidianos em oportunidades de reorganização institucional. Situações de indisciplina, interferência familiar, sobrecarga docente e sofrimento profissional não puderam ser tratadas como episódios desconectados. Elas solicitaram análise, acompanhamento e decisões compartilhadas. Nessa perspectiva, a gestão escolar mostrou-se mais consistente quando criou canais de diálogo, distribuiu responsabilidades, acompanhou processos e assumiu o cuidado como parte da organização pedagógica.

A relação entre família e escola também se apresentou como dimensão sensível do bem-estar coletivo. A participação familiar fortaleceu o projeto educativo quando vinculada à corresponsabilidade, à escuta e ao respeito aos papéis institucionais.

Quando marcada por cobranças desarticuladas ou distanciamento, produziu novas tensões. Por isso, a gestão precisou construir formas de aproximação capazes de sustentar confiança, orientar expectativas e proteger a convivência entre profissionais, estudantes e famílias.

As ações socioemocionais ganharam densidade quando integradas ao projeto pedagógico e às práticas de gestão, evitando funcionar como intervenções isoladas. O cuidado com estudantes e profissionais dependeu de planejamento, continuidade e coerência institucional. Reuniões formativas, pactos de convivência, acompanhamento de conflitos, valorização dos trabalhadores e fortalecimento da escuta compuseram estratégias capazes de transformar o bem-estar em prática cotidiana, e não em discurso apartado da organização escolar.

A contribuição central do estudo esteve em compreender que gestão escolar e bem-estar da comunidade educativa se articulam por meio de decisões concretas sobre convivência, participação e cuidado. A escola se fortaleceu quando reconheceu que resultados pedagógicos dependem também das condições emocionais, relacionais e institucionais que sustentam o ensinar e o aprender. Assim, qualidade escolar passou a envolver organização, sensibilidade social e responsabilidade compartilhada.

Nessa linha conclusiva, o bem-estar apareceu como critério ético de gestão e como expressão da própria finalidade educativa da escola. Promover uma comunidade educativa mais protegida, participativa e corresponsável exigiu práticas capazes de reparar vínculos, acolher tensões e construir acordos. A gestão escolar, sob essa perspectiva, deixou de ser apenas administração de funcionamento e assumiu

papel formativo na criação de ambientes em que sujeitos pudessem aprender, trabalhar e conviver com maior dignidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CUNHA, M. F. R. Família e escola: uma aliança necessária à gestão escolar. **International Integralize Scientific**, v. 5, n. 52, 2025.

Disponível em:

https://iiscientific.com/ojs/index.php/iis/pt_BR/article/view/172.

Acesso em: 30 abr. 2026.

FERREIRA, A. S. S. Estratégias de gestão escolar para a promoção do bem-estar no pessoal docente e não docente do Agrupamento de Escolas de Estremoz. 2026. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Évora, Évora, 2026. Disponível em:

<https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/41636>. Acesso em: 30 abr. 2026.

GONÇALVES, C. V. Gestão escolar: uma abordagem a partir da gestão da Escola Professora Joana Darc Maciel de Leles. 2024.

Disponível em: <https://repositorio.ueg.br/jspui/handle/riueg/7020>.

Acesso em: 30 abr. 2026.

REIS, L. J. A. A interferência parental no contexto escolar: impacto no bem-estar docente e estratégias de gestão de comportamentos. 2025. Disponível em:

<https://comum.rcaap.pt/entities/publication/11620cbf-84be-4a91-9fb3-9d25fc450095>. Acesso em: 30 abr. 2026.

SANTOS, J. S. dos. Gestão escolar democrática e participativa: caminhos para o fortalecimento da comunidade educativa. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 11, n. 8,

p. 1679-1692, 2025. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/20627>. Acesso em: 30 abr. 2026.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2024.

SILVA, Keila Cristina de Paiva et al. Desafios na gestão educacional. **RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. e616095, 2024. DOI: 10.47820/recima21.v6i1.6095. Disponível em: <https://recima21.com.br/recima21/article/view/6095>. Acesso em: 30 abr. 2026.

¹ Doutor em Educação – Especialização em TDICs na Educação pela São Luiz University, reconhecimento de diploma pela Universidade Católica de Brasília e doutorando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Mato Grosso, *Campus* Cuiabá.

² Mestrando em Educação pela Universidad Europea del Atlántico.

³ Mestrando em Educação pela Universidad Europea del Atlántico.

⁴ Mestranda em Educação pela Universidad Europea del Atlántico.

⁵ Mestranda em Educação pela Universidad Europea del Atlántico.

⁶ Mestrando em Educação pela Universidad Europea del Atlántico.

⁷ Mestra em Educação – Especialização em Formação de Professores pela Universidad Internacional Iberoamericana, com

reconhecimento de diploma pela Universidade Metropolitana de Santos.

⁸ Mestra em Educação – Especialização em Formação de Professores pela Universidad Europea del Atlántico.