

Dossiê: Educar a quem, educar a quê? Olhares antropológicos sobre a Escola, o Estado e a Nação***Coaching* educacional: variações de uma metodologia em três trajetórias docentes¹**

Taylor de Aguiar

Doutorando em Antropologia Social (UFRGS)

RESUMO

Este trabalho aborda as variações da prática de *coaching* nas trajetórias de três professoras que atuam como *coaches* educacionais. Partindo de uma abordagem antropológica, enfatizamos relatos e percepções das três docentes sobre suas carreiras profissionais e destacamos elementos que compõem diferencialmente as suas práticas pedagógicas em torno do *coaching*. Nos três casos abordados, a aplicação do *coaching* à educação apresenta variações que mobilizam sentidos específicos em torno da ideia de “autonomia”. Argumentamos que, pelo entremeio dessas variações, há uma pedagogia do self-making a operar como matriz comum, informando ao *coaching* educacional uma perspectiva em que o sujeito educando é tomado como um empreendedor de si mesmo. Concluímos que a ênfase posta sobre a ideia de “autonomia” guarda relação com uma concepção de capital educacional extensiva à noção de capital humano.

Palavras-chave: *Coaching*; *Coaching* educacional; Antropologia da Educação; Educação empreendedora; Pedagogia do self-making.

¹ Este texto foi originalmente produzido como uma monografia para a disciplina de Seminário de Doutorado, cursada no semestre 2020/1 junto ao PPGAS/UFRGS como parte de meu doutoramento. Agradeço ao Prof. Dr. Ruben George Oliven e aos/às demais colegas pelos comentários e contribuições.

Educational coaching: variations of a methodology in three teaching trajectories

ABSTRACT

This article addresses the variations of the coaching practice in the trajectories of three teachers who work as educational coaches. Starting from an anthropological approach, we emphasize the reports and perceptions of the three teachers about their professional careers and highlight elements that differently compose their pedagogical practices around coaching. In the three cases addressed, the application of coaching to education presents variations that mobilize specific meanings around the value of “autonomy”. We argue that, amid in these variations, there is a pedagogy of self-making operating as a common matrix, informing educational coaching a perspective in which the subject being educated is taken an entrepreneur of himself. We conclude by noting that the emphasis placed on the idea of “autonomy” is related to a concept of educational capital that extends to the notion of human capital.

Keywords: Coaching; Educational coaching; Anthropology of Education; Educational capital; Self-making pedagogy.

Coaching educativo: variaciones de una metodología en tres trayectorias docentes

RESUMEN

Este artículo aborda las variaciones de la práctica del *coaching* en las trayectorias de tres docentes que actúan como *coaches* en procesos educativos. Partiendo de un enfoque antropológico, destacamos los relatos y percepciones de las tres docentes sobre sus trayectorias profesionales y destacamos elementos que componen de maneras diferentes sus prácticas pedagógicas en torno al *coaching*. En los tres casos abordados, la aplicación del *coaching* a la educación presenta variaciones que movilizan significados específicos en torno al valor de la “autonomía”. Sostenemos que, en medio de estas variaciones, existe una pedagogía del self-making operando como una matriz común, informando al *coaching* educativo una perspectiva en la que el sujeto que se educa em estos procesos es tomado como un emprendedor de sí mismo. Concluimos señalando que el énfasis puesto en la idea de “autonomía” se relaciona con un concepto de capital educativo que se extiende a la noción de capital humano.

Palabras clave: *Coaching*; *Coaching* educativo; Antropología de la Educación; Capital educativo; Pedagogía del self-making.

Introdução

Falar em *coaching* educacional é adentrar em um nicho específico de um mercado que tem se expandido vertiginosamente nos últimos anos no Brasil. Segundo Batista e Cançado (2017), o interesse de indivíduos e organizações por modalidades da prática de *coaching* vem crescendo desde a década de 1990, vindo a compor um cenário de significativo crescimento na demanda por *coaches* no país. Apesar da consolidação dessa demanda na economia nacional, a profissão de *coach* ainda não é regulamentada pelas leis brasileiras, condicionando um mercado de corte informal bastante pujante em torno do *coaching*. É no seio desta informalidade econômica que se constrói um universo de práticas extremamente multifacetadas, reveladas pela profusão de escolas de formação em *coaching*, cujas características pedagógicas e curriculares, focos de atuação e público-alvo são os mais diversos.

As definições em torno do que seja o *coaching*² e de quais sejam as possibilidades de sua prática são múltiplas e não apresentam um consenso mínimo estabelecido. Silva (2010) aponta para os limites tênues entre o que se convencionou chamar de *coaching* e outras práticas similares, tais como orientação profissional, *mentoring* e *counseling*. O autor destaca similaridades entre esses processos de “desenvolvimento pessoal”, ao passo que demonstra certas singularidades que marcariam sua diferenciação. Uma das particularidades do *coaching* consiste na sua composição por um conjunto de técnicas que agregam conhecimentos de diversos campos do saber e que se aplicam às mais variadas situações em que uma relação profissional e comercial é estabelecida entre um *coach* (treinador) e um *coachee* (treinando).

Tal relação não está focada em uma transmissão holística de conhecimentos e experiências atreladas a todas as dimensões da vida pessoal, à maneira como propõe o *mentoring*, mas em um planejamento pontual de metas na busca pela maximização do potencial individual e do desempenho do *coachee* em uma determinada área, em um processo que é acompanhado na íntegra pelo *coach*. Não se trata, ainda, de um modo terapêutico de lidar com o cliente, algo enfatizado pelo *counseling*, geralmente praticado por psicólogos. Aberto à atuação de qualquer pessoa treinada em suas técnicas, o *coaching* pode

² Ao longo do texto, refiro-me ao termo *coaching* e a seus derivados, tais como *coach*, *coachee* e *coaches*, ou ainda a práticas similares, como *mentoring* e *counseling*, grafando as palavras em sua forma em itálico. Tratam-se esses vocábulos de categorias que, sob a forma de anglicismos, nunca são traduzidos para o português, nem pelos seus praticantes e clientes, nem por quaisquer das referências bibliográficas com as quais dialogo.

ser circunscrito, no que lhe há de específico, a uma relação não-terapêutica estabelecida entre um *coach* e seu cliente, em que há um planejamento conjunto de metas e um acompanhamento para o alcance de um ou mais objetivos.

Também é uma característica do *coaching* a sua vocação interdisciplinar, ou seja, a assimilação de conhecimentos atrelados aos mais variados campos do saber para a constituição de suas técnicas. Entre estes campos, podemos destacar a administração, a psicologia e a educação. Como procurarei demonstrar neste trabalho, a propósito de um nicho de *coaching* específico, a variabilidade das técnicas de *coaching*, baseada em uma inspiração interdisciplinar, assume um caráter contingente e altamente dependente das trajetórias idiossincráticas dos próprios *coaches*. Os diálogos com os diferentes campos do saber variam conforme as práticas de *coaching* se inserem em nichos e processos formativos peculiares. A trajetória profissional do *coach* é também articulada com os saberes que são agregados ao seu cotidiano através do aprendizado, da revisão e do desenvolvimento contínuo de novas técnicas. Há, porém, uma presença transversal comum de componentes da psicologia e da administração que se pode verificar nos diferentes nichos.

Se podemos sugerir que o *coaching* se conecta fortemente aos aportes da psicologia (GRANT, 2001; OLIVEIRA-SILVA, WERNECK-LEITE, CARVALHO, ANJOS & BRANDÃO, 2018), a ligação com o campo da administração possui um aspecto histórico. O *coaching* esteve inicialmente associado a ambientes corporativos, sobretudo empresariais, onde sua inserção objetivava aprimorar o desempenho e as habilidades de trabalhadores e gerentes, a fim de treinar as suas condições subjetivas individuais para uma melhor produtividade. No âmbito organizacional, esta modalidade passou a ficar conhecida como *coaching* executivo (CAMPOS & PINTO, 2012). Não obstante, com o passar do tempo, outros nichos especializados de *coaching* surgiram para atender à demanda de outros públicos e situações. É o caso, por exemplo, do *coaching* de finanças, do *coaching* para equipes (não necessariamente de empresas e corporações) e do *coaching* educacional, ou, ainda, do *coaching* para relacionamentos, do *coaching* parental, do *coaching* espiritual, etc., que constituem segmentos do chamado *life coaching*, voltado para o trabalho com questões da vida afetiva e emocional.

Neste trabalho, debruço-me especificamente sobre o *coaching* educacional e sobre as variações de sua prática nas trajetórias profissionais de três docentes que atuam simultaneamente como professoras e como *coaches* educacionais. Antes de começarmos a caracterizar esse universo de pesquisa, convém explicitar como ocorreu minha chegada ao tema e quais foram as referências que nortearam as reflexões iniciais e influenciaram o

desenho do trabalho. Meu interesse em pesquisar o tema é oriundo de minha participação como aluno no curso de Seminário de Doutorado, oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFRGS no primeiro semestre de 2020. A proposta da disciplina incluía a escrita de uma monografia que versasse sobre um assunto totalmente novo para o pesquisador-doutorando, ou seja, que lhe deslocasse da zona de conforto usual de sua pesquisa de doutoramento e lhe desafiasse a ultrapassar os limites artificialmente impostos por subdisciplinas no campo da antropologia. Assim, sendo eu alguém que sempre me dediquei a pesquisar a temática da religião, decidi explorar alguma questão em aberto que estivesse relacionada com a antropologia da educação – um universo que sempre me despertou curiosidade.

Na leitura de algumas referências conectadas as discussões entre antropologia e educação, percebi que o debate sobre a consolidação de uma antropologia da educação no Brasil se encontra francamente aberto, e que o campo da educação tem buscado cada vez mais se aproximar de um “olhar antropológico” pertinente para suas pesquisas de cunho qualitativo e etnográfico (GUSMÃO, 2009). Ainda assim, a antropologia tem influído de forma mais incisiva sobre temas como minorias, educação indígena e gênero e sexualidade, atrelados principalmente a pesquisas sobre educação escolar. A distribuição de antropólogos pelos programas de pós-graduação em educação evidencia uma situação ainda periférica da antropologia nessa relação (OLIVEIRA, 2017). A percepção e o uso do conhecimento antropológico pela educação faz com que antropólogos inseridos neste debate se dediquem com mais frequência a temas vinculados à agenda da educação escolar.

Considerando que a noção socioantropológica de educação a entende como um processo que não se limita à instituição escolar, mas antes se realiza nos mais variados âmbitos sociais (BRANDÃO, 1981), escolhi desenvolver uma pesquisa sobre uma prática educacional emergente, não-escolar e ainda pouco explorada pela literatura acadêmica, especialmente no universo das Ciências Sociais. Em outros campos do saber, uma gama mais variada de trabalhos têm abordado o tema do *coaching* educacional. Podemos encontrar desde textos como o de Alexandre e Ramos (2015), que analisam a viabilidade de um “*coaching* acadêmico” voltado ao treinamento de professores, até o de Birck e Ziliotto (2017), que comentam sobre as implicações do *coaching* no âmbito da gestão escolar, passando pelo trabalho de Correio e Correio (2016), que tecem um testemunho pessoal do que seriam as virtudes pedagógicas do *coaching*, em algo como um manifesto pela sua inclusão no sistema educacional. Alguns textos assumem um tom explicitamente propagandista do *coaching*, como é o caso deste último, prescindindo de uma neutralidade axiológica em suas análises. Como polos de publicação de pesquisas sobre o *coaching*

educacional, destacam-se revistas de administração, educação e psicologia, não por acaso aquelas áreas que mais têm sido fonte de subsídios para o *coaching*.

Nas Ciências Sociais, não pude encontrar nenhum trabalho que tratasse especificamente do *coaching* educacional, embora a dissertação de Casalotti (2016) e a monografia de Guimarães (2015) tratem da prática do *coaching* de uma forma mais ampla e com diferentes enfoques. O trabalho de Casalotti aborda o *coaching* no escopo de uma discussão sobre a reestruturação produtiva no Brasil neoliberal, assunto do qual me aproximarei, em algumas linhas, para desenvolver o argumento da “pedagogia do self-making” que trarei nas considerações finais deste texto. Passemos agora para uma breve descrição metodológica de como a pesquisa foi concebida, revista e executada.

O primeiro passo da pesquisa, para além da revisão e leitura bibliográfica iniciais, consistiu na busca de *coaches* educacionais para a realização de entrevistas semiestruturadas a partir das quais eu intentaria compreender a operacionalização pedagógica do *coaching* educacional em contextos variados. Com base nas informações de Batista e Cançado (2017), mapeei quatro grandes escolas de formação em *coaching* no Brasil, entre as quais eu imaginava encontrar a oferta de cursos de *coaching* educacional e obter contato com profissionais da área. Mas, tão logo verifiquei os portais oficiais das escolas na internet, não constatei nenhum curso específico que relacionasse *coaching* e educação. Ao entrar em contato com os canais de comunicação das instituições, obtive resposta de apenas uma, indicando a oferta de cursos e especializações somente nas áreas de *coaching* executivo e psicologia positiva³.

A solução encontrada, então, foi redirecionar a busca para as redes sociais, onde eu poderia encontrar mais diretamente profissionais que se identificassem, em suas páginas ou perfis, como *coaches* educacionais. Em uma pesquisa simples no facebook pela expressão “*coach* educacional”, selecionei quatro pessoas e as contatei, marcando entrevistas com elas por plataformas de videoconferência. Além de ajudar a superar os limites físicos impostos pela pandemia de Covid-19, a tecnologia de comunicação remota também permitiu que eu entrevistasse *coaches* educacionais de diferentes estados do país. Das quatro *coaches* contatadas, três concederam as entrevistas. Em um primeiro momento, não tinha conhecimento de que todas elas atuavam como professoras, todavia, à medida

³ A Psicologia Positiva é uma corrente dentro das ciências psicológicas que critica uma ênfase excessiva nos sofrimentos humanos e na cura de psicopatologias e defende uma abordagem que promova intervenções sistemáticas na subjetividade dos indivíduos para a promoção “da felicidade e das virtudes humanas”. Ver Seligman (2004), seu principal proponente.

que as fui entrevistando e encontrando outros perfis de *coaches* educacionais nas redes sociais, percebi a existência de uma tendência no interior desse nicho à sua composição por mulheres professoras, formadas em cursos de licenciatura de diversas áreas. Este é um dado importante e que será levado em consideração em nossa análise dos três casos que abordaremos.

Bianca, Renata e Ana Luísa⁴ apresentam em seus relatos diferentes formas de lidar com as técnicas do *coaching*, considerando-o como uma metodologia de desenvolvimento de pessoas aplicável à educação. As motivações, os procedimentos pedagógicos e os objetivos estabelecidos na prática de *coaching* encontram variações em suas trajetórias profissionais, indicando valores difusos e sentidos múltiplos que, como argumentarei, se reúnem em torno de uma “pedagogia do self-making”. A partir da aplicação de técnicas orientadas pelo Método Eficaz e pelo Método S.E.R., essas três professoras articulam o *coaching* educacional ao valor da “autonomia”, enfatizando diferencialmente a responsabilidade do indivíduo educando sobre o seu próprio destino educacional. Estabelece-se, nesse processo de construção da “autonomia”, uma relação de ensino-aprendizagem que concebe o *coachee*/aluno como um empreendedor de si mesmo, ou seja, como um indivíduo que potencializa suas habilidades com vistas a fazer crescer seu capital educacional. Sob uma perspectiva crítica, apontamos que a instauração de uma pedagogia do self-making pelo *coaching* educacional reafirma uma abordagem individualista, de cunho neoliberal, que estende a lógica do capital ao próprio ser humano.

Bianca: *coaching* ensinando técnicas para a autonomia

A primeira docente sobre cujas práticas de *coaching* educacional discorreremos é Bianca. Moradora de Goiânia (GO), 41 anos, Bianca é graduada em Matemática, possui mestrado em Educação em Ciências e Matemática e é bombeira militar. Atualmente trabalha como professora em um colégio militar. Segundo seu relato, a principal motivação que a levou a procurar uma formação em *coaching* educacional foi a sua intenção de “aprimorar” as suas aulas e “conhecer novas técnicas” que agregassem valor ao seu trabalho. Assim é que ela procurou um curso online de uma franquia, aqui denominada

⁴ Nomes fictícios, escolhidos aleatoriamente para resguardar as identidades das três docentes e, desta forma, cumprir com o compromisso ético da pesquisa relativo ao anonimato.

de Nova Educação Brasileira (doravante NEB)⁵. Esta empresa opera simultaneamente como uma escola de formação e como uma franquia que agrega *coaches* educacionais de todo o país. Os cursos de formação são oferecidos integralmente à distância e têm como público-alvo, segundo o site da NEB, “professores, fonoaudiólogos, psicólogos, pedagogos ou outros profissionais que desejam atuar na área da educação”. Uma vez formados, os alunos recebem uma certificação para a prática do *coaching* em ambientes e situações educacionais. A NEB também dá suporte a unidades físicas atreladas a atividades presenciais oferecidas pelos seus franqueados. Entretanto, para ser um *coach* habilitado pela NEB não é necessário possuir uma escola física e aderir ao sistema de franquia, exige-se apenas a certificação em um dos cursos.

Bianca trabalha com atendimentos individualizados, em sessões voltadas a crianças a partir de 6 anos de idade, jovens e adultos. Ela entende que a oferta de *coaching* para crianças menores de 6 anos não é adequada às técnicas que aplica. Sua percepção não é afirmada como uma contrariedade à prática do *coaching* junto à está clientela, mas sim como um reconhecimento de que todas as técnicas estão voltadas para públicos e faixas etárias específicas. É possível trabalhar o *coaching* educacional com pessoas de todas as idades e inseridas em diferentes níveis de ensino, no entanto, a aplicação depende das técnicas praticadas. Bianca entende que “o *coaching* é um método” e que “tem uma técnica, o que a gente faz em cada momento da aula. E a gente vê que se mudar a técnica, realmente não dá tão certo quanto você fazer corretamente cada passo”. Sobre o conjunto de técnicas com as quais costuma trabalhar em suas sessões, ela as resume como “uma técnica de concentração, de fazer resumos, [de aprender a] como estudar corretamente”.

O desenvolvimento de tal “técnica de concentração” está associado a uma preparação neurofisiológica do aluno que se dá através de um processo de condicionamento guiado pela *coach* em suas sessões. Uma das principais referências da fala de Bianca é o Método Eficaz, tomado como a linha mestra a partir da qual as técnicas por ela aplicadas se estruturam. Os cursos e propagandas da NEB enfatizam o Método Eficaz como uma ferramenta desenvolvida pela neuroeducação, diante de novas evidências descobertas pela neurociência, pela psicologia cognitiva e pela pedagogia. Ele consiste justamente em um conjunto de “técnicas de concentração” que, dispostas em etapas durante o processo de *coaching* educacional, contribuem para que o cérebro do aluno

⁵ A expressão que atribuo em referência à franquia é também fictícia, pelas mesmas razões éticas que me levaram a adotar pseudônimos para nominar as *coaches*. Neste caso, acresço a informação de que não sou uma pessoa autorizada pela instituição para representar seu nome.

“queira trabalhar mais”. Concentrado, ou com seus “neurônios aquecidos”, este aluno seria capaz de gostar de “desafios” e “querer mais”.

A gente trabalha muito o raciocínio lógico. Uma das etapas é a ‘Aquecendo os neurônios’, que é uma técnica. Então a gente faz com que o cérebro queira trabalhar mais. O que eu vejo nos meus alunos hoje, quando eu termino as sessões? Eles perguntam: ‘Já terminou?’ ‘Tem mais exercício pra eu fazer?’ E eles gostam muito de desafios. A gente vai aguçando o cérebro desse aluno. Ele quer sempre mais e isso é muito bom. E às vezes, no reforço escolar, ao simplesmente tirar a dúvida do conteúdo, acaba ao [aluno] saber [o conteúdo]. ‘Ah, então tá, beleza. Acabou, acabou’ [diz ele, conformado]. Já no *coaching* não, é uma continuidade. Independente se o *coach* tá ali ou não, ele quer aprender mais, ele quer dar continuidade no conhecimento.

(Bianca, entrevista concedida em 18 jul. 2020 por videoconferência.)

Dois pontos merecem ser aqui destacados. Em primeiro lugar, o “aguçamento” do cérebro possui uma dimensão considerada como sendo naturalmente produtiva. As intervenções neurofisiológicas promovidas pelo Método Eficaz e suas técnicas são capazes de criar as condições necessárias para que um aluno desenvolva a vontade de “querer mais”. Por outro lado, esta vontade cultivada pelo aluno tem como efeito imediato um desejo pela “continuidade no conhecimento”, condição subjetiva que resulta de uma consequência duradoura do processo de *coaching* sobre o educando. Querer “aprender mais” nas próprias sessões, solicitando fazer mais exercícios e enfrentar mais desafios, é uma disposição que se projeta em uma linha de “continuidade do conhecimento” que não se finaliza nas sessões de *coaching*. Tanto é assim que Bianca situa a diferenciação do *coaching* em relação ao reforço escolar não em termos conceituais, mas a partir do valor da “autonomia” que aquele primeiro método é capaz de incutir no indivíduo educando, abarcando uma dimensão que o reforço escolar não contempla por ajudar a simplesmente “saber” um conteúdo sem dar continuidade ao processo de conhecimento.

Uma concepção que se faz presente de forma central nas mais variadas modalidades de *coaching* é a de que o *coach* não assume uma postura pedagógica de transmissão de conhecimentos para o *coachee*, mas serve como um instrutor que ajuda seu instruído a alcançar determinadas metas e objetivos. Além de ensinar, o *coach* seria um agente que educaria como se pode melhor aprender, e nesta ideia reside o núcleo de um valor apresentado explicitamente como a “autonomia” do educando. A comparação entre *coaching* e reforço escolar é feita com base no valor da autonomia e serve como ilustração, podendo ser melhor visualizada nas palavras de Bianca transcritas abaixo:

A diferença é que, quando a gente dá simplesmente um reforço escolar, a gente pega uma disciplina, um conteúdo. Em Matemática, uma expressão numérica. Eu simplesmente ensino ao aluno a forma correta de se resolver uma expressão numérica. E pronto, isso é o reforço escolar. Já o *coaching* ensina técnicas pra que ele tenha autonomia, pra que, quando eu não estiver junto, ele saiba [o conteúdo]. E a gente trabalha a técnica também pra que o conteúdo não fique na memória curta. Então, por exemplo, tem prova amanhã. Eu estudo hoje, faço a prova amanhã e esqueço depois de amanhã, né? [risos] E a gente não, a gente trabalha com o aluno pra que o conteúdo fique na memória a longo prazo. Porque a gente usa o conteúdo hoje, mas amanhã a gente pode usar novamente. E um conteúdo depende do outro. Eles vão se *linkando*. Então eu acho que o *coaching* educacional é mais abrangente. Não é simplesmente tirar a dúvida de um conteúdo, mas dar autonomia pra esse aluno.
(Bianca, entrevista concedida em 18 jul. 2020 por videoconferência.)

Aqui o componente da durabilidade da memória aparece como um desdobramento da aplicação no processo educativo de formas pedagógicas distintas. Enquanto o reforço escolar tende a ensinar um conteúdo que pode ser esquecido no curto prazo, o *coaching* propõe uma “autonomia” que dá ao aluno as condições para que o conhecimento possua uma eficácia mnemônica duradoura. Isto é feito através da incorporação de técnicas pedagógicas que têm a ver com disposições neurofisiológicas. Mas é importante notar que não existe entre o reforço escolar e o *coaching* um regime diacrítico calcado sobre o conhecimento em si. Tanto um quanto o outro processo recorrem a caminhos metodológicos distintos, alcançando resultados comuns. Trata-se do mesmo conteúdo aprendido lá e aqui. O que há é uma variação valorativa: mudando-se a durabilidade da memória, produz-se um educando “autônomo” pelo *coaching*. O acionamento de dispositivos como o Método Eficaz e a neuroeducação buscam legitimar as técnicas do *coaching* em dois sentidos: primeiramente, enfatizando seu caráter científico, o que contribui para contornar acusações de pseudocientificidade; e, não menos importante, afirmando a produção de um sujeito de conhecimento “autônomo” exatamente através das técnicas que fazem o aluno “querer mais” e fortalecem sua memória de longo prazo. A autonomia, no entanto, não pode ser entendida como um componente intrínseco ao *coaching*, e sim como uma categoria que operacionaliza uma distinção valorativa relativamente ao reforço escolar e a outras formas pedagógicas.

Uma interpretação antropológica do *coaching* deve estar atenta aos usos valorativos da “autonomia”. Nos discursos de Bianca, este termo aparece como algo produzido pelas técnicas do *coaching*. Mas, a rigor, nada impede que em outros processos educativos, como

no reforço escolar, não possa se desenvolver um educando nos moldes do “autônomo” desejado: concentrado, dotado de vontade para “querer mais” e munido de metas a atingir. De fato, na concepção que Bianca revela, o *coaching* educacional sugere um itinerário de aprendizagem no qual a “autonomia” é uma vantagem importante em relação ao reforço escolar. Em seus relatos, a “autonomia” surge como uma consequência direta da aplicação de técnicas universais de *coaching*: “Eu ensino a eles [os alunos] técnicas pra que eles estudem qualquer disciplina”. Cabe-nos entender que sentidos orbitam em torno do termo “autonomia”, uma vez que sua amplitude pode indicar variações. É o que buscaremos fazer em seguida, analisando as práticas de *coaching* educacional na trajetória de outra professora *coach*.

Renata: *coaching* ensinando técnicas-disciplinas para a autonomia

A segunda docente entrevistada foi Renata, de 32 anos, moradora de Piumhi (MG). Formada em Normal Superior⁶, com pós-graduação em Alfabetização e Letramento, pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva e especialização em Educação Infantil, a professora buscou um curso de *coaching* educacional para ter mais um “diferencial” em sua carreira. Ao constatar um grande número de professores em um mercado de poucas vagas na área de educação em sua cidade, Renata conta que encontrou no *coaching* uma forma de se destacar. Assim como Bianca, concluiu sua formação e obteve sua certificação como *coach* pela NEB. Atendendo alunos principalmente da educação infantil e de vários anos do ensino fundamental, a docente também acompanha uma aluna adulta que está estudando para prestar concursos.

Em sua prática de *coaching*, Renata lança luz sobre as formas pelas quais o Método Eficaz, conjunto de técnicas também citado, estudado e praticado por Bianca, pode ser compreendido melhor. O método é acionado pela *coach* sob critérios diferenciados e possui uma adaptabilidade que se conforma, inclusive, a sessões com alunos da educação infantil. As “maneiras de trabalhar o *coaching*”, segundo Renata, diferem muito de acordo com o perfil de seus clientes. “As aulas são diversificadas. Cada aluno é de um jeito diferente. São matérias diferentes. Então é um jeito diferente da gente trabalhar o *coaching*”. Há, efetivamente, uma adaptação das técnicas de *coaching* ao estágio de desenvolvimento em que cada aluno está situado. Para aqueles de primeiro ano, por exemplo, o trabalho é

⁶ Normal Superior é um curso de graduação em Licenciatura Plena criado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96) para a formação de professores aptos a lecionar na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental.

voltado para a alfabetização e o letramento; para os de terceiro, quarto e quinto anos, o *coaching* tem como objetivo a superação de dificuldades gerais de aprendizado; e para a aluna que estuda para prestar concursos, o foco é bem mais específico e abrange conteúdos relacionados somente à área curricular de língua portuguesa, incluindo gramática e interpretação de texto. Vê-se que a prática das técnicas é acomodada em duas fases nas sessões: uma primeira em que há a preparação material do ambiente de estudo para o estímulo de uma sensibilidade de concentração do aluno, e uma posterior em que as diferentes atividades ou matérias são abordadas, tendo em vista os conteúdos didático-curriculares e as necessidades educativas de cada discente em seu perfil. Vejamos o relato de Renata:

O Método Eficaz é dividido em partes. Primeiro, vem o lugar [das sessões]. A gente tem que ter ele mais iluminado. Eu sempre deixo um ‘perfuminho’ no ar, o cheiro de alecrim que eu coloco. Tem a música de inicialização pra concentrar. Depois a gente faz uma atividade de concentração. E isso é [a parte] inicial, em até cinco minutinhos a gente faz. Depois a gente entra pra estudar a matéria. Nessas outras etapas a gente ensina o aluno a fazer resumos, a resolver problemas, a resolver atividades. Isso seria dentro das técnicas de estudo mesmo, a gente se aperfeiçoa em cada uma delas pra poder estar trabalhando no grau de dificuldade do aluno. E em todo o processo a gente vai fazendo o acompanhamento. Mas o aluno tem a autonomia pra poder estar realizando todas as atividades. A gente tá ali pra realmente, como *coach*, auxiliar eles, nesse desenvolvimento deles.

(Renata, entrevista concedida em 19 jul. 2020 por videoconferência.)

O processo das sessões é iniciado com a disponibilização de uma maior iluminação no ambiente, com a aromatização de um “cheiro de alecrim” no ar, com a execução de uma “música de inicialização” e com a realização de uma “atividade de concentração” antes de entrar para a fase de “estudar a matéria”. Todo este aparato sensorial é necessário para que o aluno seja preparado para aprender, ou, retomando Bianca, para que seus neurônios sejam “aquecidos”. Aqui nos reencontramos com a dimensão neurofisiológica que reveste o Método Eficaz como um dispositivo de legitimação científica. Somente depois de seu acionamento é que outras técnicas, consideradas como “de estudo”, incidirão sobre o processo pedagógico, visando aprimorar o desempenho dos *coaches*.

É nesta segunda fase que podemos vislumbrar uma variação quanto à relação entre técnica e conteúdo didático-curricular que não existia no caso de Bianca. Para aquela *coach*, deve-se ensinar técnicas universais para que o aluno possa aprender qualquer disciplina, bastando para isso preparar suas condições subjetivas através de um treinamento

subsidiado pelo Método Eficaz. Em Renata isto também acontece, mas o Método Eficaz constitui uma fase bastante demarcada que não se confunde com as “técnicas de estudo” posteriores. As técnicas que surgem em um segundo momento estão atreladas aos conteúdos didático-curriculares estabelecidos para o ensino de cada perfil discente em particular. Para Renata, não basta ensinar as técnicas; é preciso também ensinar as disciplinas, e isso revela um regime de ensino-aprendizagem diferente. Nele, o *coach* precisa ter o domínio do conteúdo didático-curricular, e o *coachee* pode ser tanto mais “autônomo” quanto de fato aprenda conteúdos, para além de incorporar o “saber estudar”. A “autonomia” assume aqui uma natureza diversa, onde a adaptação das técnicas ao currículo é que lhe atribui os contornos.

Ana Luísa: *coaching* reintegrando a ordem socioeducativa

Finalmente, abordamos o caso de Ana Luísa, 49 anos, residente de Tangará da Serra (MT). Professora da rede pública há cerca de 30 anos, Ana Luísa é formada em Letras e em Pedagogia e leciona na educação básica, mas também já foi docente no ensino superior. Tendo conhecido o *coaching* há 5 anos por influência de uma amiga, Ana Luísa buscou se informar na internet sobre cursos de formação nesta área. Desde o início, ela esteve interessada em exercer o *coaching* no ambiente escolar, onde já tinha sido diretora, além de professora. No entanto, ao contrário de Bianca e Renata, Ana Luísa não frequentou os cursos oferecidos pela NEB. Sua formação foi realizada em um curso voltado para o *coaching* parental, cujas especializações incluíam o *coaching* escolar.

A escolha da docente pelo curso em questão não foi fortuita. Nele, a abordagem é focada em parentalidade, ou, mais especificamente, no acompanhamento de dilemas e conflitos familiares e na busca por soluções. O *coaching* parental busca proporcionar um maior equilíbrio à vida familiar, considerando os seus diversos aspectos, inclusive educacionais. Ana Luísa optou por este itinerário formativo por ter experiência de convívio e desejo de continuar trabalhando com adolescentes e suas dinâmicas na escola e na família. Os problemas educativos envolvendo tais adolescentes, de acordo com ela, seriam muitos e estariam vinculados a uma origem familiar: desânimo, indisciplina, falta de vontade de colaborar em qualquer atividade, agressividade e até mesmo o cultivo de formas de violência como a automutilação. Procurada pelas mães de seus alunos, a professora teria obtido excelentes resultados desde o início de suas atividades como *coach* na reintegração socioeducativa – o que inclui as dimensões escolar e familiar ao mesmo tempo – desses adolescentes.

A atuação de Ana Luísa, entretanto, não se reduz ao trabalho com adolescentes, mas se expande por quatro eixos, entre os quais inclui: a) gestão escolar, onde visa auxiliar equipes diretivas de escolas a alcançar melhores resultados; b) professoras, dentre as quais procura trabalhar a autoestima e colaborar para a superação do “cansaço da profissão” que frequentemente as envolve e se soma às outras atribuições do cotidiano que sobrecarregam sobretudo as professoras mulheres; c) mães de adolescentes, por serem agentes que se incluem em relações familiares por vezes conflituosas e que geram distorções em sentidos diversos, sobretudo psicológicos; e d) adolescentes, conforme a sua inserção nos dilemas caracterizados mais acima. Ao comentar o sucesso de seu trabalho como *coach* no ambiente escolar, a professora destaca a existência, em sua trajetória, de uma continuidade entre a experiência docente e a prática de *coaching*. Isto ocorreria por meio de uma “adaptação” do *coaching* a uma “realidade” pré-existente, de trabalho e relações firmadas por ela na escola:

O resultado foi extraordinário. Com o engajamento dos professores, diminuiu o volume de atestados médicos. Os alunos se engajaram no estudo. A escola se tornou a melhor do município nos indicadores. A [minha] convivência com a liderança da escola e com a equipe toda foi muito boa. Eu fui adaptando tudo o que eu fui estudando com aquela realidade que eu tinha [como professora]. Então foi aí, dessa maneira, que eu comecei esse trabalho.
(Ana Luísa, entrevista concedida em 20 jul. 2020 por videoconferência)

Segundo ela, as técnicas de *coaching* aplicadas para casos identificados nos quatro eixos – e que muitas vezes atravessam mais de um deles – estão organizadas sob a forma do Método S.E.R.: Significado, Emoções e Relacionamentos. Trata-se de uma maneira de trabalhar metodicamente um diagnóstico da situação estabelecida, envolvendo identidades individuais, um planejamento das emoções positivas desejadas e a efetivação de um redirecionamento prático dos sentidos assumidos dentro de cada relacionamento familiar e interpessoal. A diferença mais básica do Método S.E.R. em relação ao Método Eficaz da NEB passa pela sua não-redução a um conjunto de técnicas sensoriais de concentração que acionam um dispositivo neurofisiológico no processo educativo. Entretanto, isto não quer dizer que não haja nas sessões modeladas pelo Método S.E.R. um espaço de “acolhimento” para o aluno. Para Ana Luísa, o sentido assumido por esta “preparação” do ambiente é outro: gerar “aconchego” como uma forma de “agradar e atrair o cliente”. Em sua acepção, a dimensão sensorial que compõe o Método Eficaz não seria parte intrínseca do *coaching*, mas uma estratégia comercial que pode ser acionada por negócios

de qualquer natureza. O Método S.E.R., dessa forma, estaria associado a uma visão mais ampla e integral dos processos de educação e desenvolvimento humano, onde o alcance da “autonomia” não significaria a aprendizagem de técnicas ou técnicas-disciplinas aplicadas metodologicamente, como constatado em Bianca e Renata, mas a obtenção de sucesso na reintegração de uma ordem socioeducativa perdida com os distúrbios de ordem escolar e familiar que acometem adolescentes, suas mães, professoras e equipes gestoras escolares, prejudicando o processo educacional e os relacionamentos interpessoais.

Considerações finais: transversalmente, a pedagogia do self-making

Ao abordar as formas pelas quais as três professoras praticam o *coaching* educacional, destacamos variações que se manifestam quanto à aplicabilidade metodológica de técnicas e conceitos do *coaching* na educação. O objetivo não foi emitir um parecer sobre as possibilidades do *coaching* enquanto pedagogia ou propor um esgotamento do tema, haja vista que este texto revela apenas uma primeira aproximação do autor com esse universo. Existem sendas abertas muito profícuas para pesquisas futuras, como uma análise da situação atual do mercado de *coaches* educacionais ou uma etnografia das sessões de *coaching*, considerando a relevância da dimensão sensorial para a efetivação das “técnicas de concentração” do Método Eficaz, por exemplo, ou a particularidade de cada procedimento. Neste momento, atemo-nos a recortar a pesquisa em três variações metodológicas e em seus sentidos.

Em primeiro lugar, verificamos a centralidade do valor da “autonomia” para as práticas de Bianca e Renata, as duas professoras que concluíram suas formações em *coaching* pela NEB. As técnicas por elas aplicadas visam garantir que o aluno “aprenda por si mesmo”, sendo o acompanhamento realizado pelo *coaching* necessário para que a “autonomia” do educando se desenvolva. Se o objeto de conhecimento não muda, uma vez que o conteúdo a ser aprendido é o mesmo – conteúdos curriculares estabelecidos para cada nível de ensino –, a concepção e a aplicabilidade das técnicas pedagógicas variam significativamente. Para Bianca, ensina-se técnicas universais para o aprendizado de qualquer disciplina; já para Renata, ensina-se técnicas adaptáveis aos conteúdos didático-curriculares que serão abordados. As duas variações exigem modos distintos de se relacionar com a experiência docente. Renata precisa ter um domínio dos conteúdos didático-curriculares para aplicar o *coaching* a seu modo, enquanto Bianca se apropria da ideia de “autonomia” em um sentido menos disciplinar que Renata.

De maneira diversa, em Ana Luísa, que estudou e passou a praticar *coaching* educacional depois de uma formação mais ampla em *coaching* parental, a noção de “autonomia” não surge como um valor imbuído do mesmo sentido no processo educativo. O que se coloca em questão, em sua prática, é uma dimensão socioeducativa mais abrangente, reunindo elementos como o Método S.E.R. para reintegrar ou restabelecer uma ordem vigente abalada por distúrbios que extrapolam o processo de ensino-aprendizagem. Os dilemas educacionais são entendidos, na percepção e na atuação de Ana Luísa, como atrelados a uma problemática que, tanto no caso de alunos adolescentes como no de mães, professoras e dirigentes escolares, tem origem fora da sala de aula, quanto no ambiente familiar. Aqui, a produção de um sujeito educacional “autônomo” se relaciona menos com a especificidade de técnicas aplicáveis e conteúdos didático-curriculares apreensíveis e mais com o restabelecimento de uma ordem socioeducativa em que cada um deve desempenhar o seu papel adequadamente.

Essas diferentes variações indicam que a prática de *coaching* educacional é multifacetada e depende, em grande medida, das trajetórias idiossincráticas de cada *coach*. De acordo com o percurso trilhado entre o processo formativo que as certifica e a definição dos perfis de clientela a que atendem, as três professoras concebem o *coaching* educacional de modos distintos. Suas trajetórias e concepções demonstram algo que uma antropologia pedagógica e histórica (GAVIRIA, 2017) pode entender como a “formabilidade” pedagógica do *coaching* educacional, ou seja, os processos através dos quais esta prática educacional busca formar o sujeito humano em uma determinada temporalidade histórica. Estamos a falar de uma prática que nasce na segunda metade do século XX no meio empresarial e agora alcança versões próprias no campo da educação, possuindo todos os predicados do que se classifica como “educação empreendedora” (SCHAEFER & MINELLO, 2016).

A afirmação da ideia de “autonomia” como “aprender a estudar por si mesmo”, nos diversos sentidos assumidos, corrobora a visão de que o processo de ensino-aprendizagem está centrado em um indivíduo educando que empreende sobre si mesmo a sua própria educação. Nesse sentido, como vimos, o *coach* atua como um facilitador ou auxiliador no aprendizado de técnicas de estudo ou conteúdos curriculares específicos, ou, ainda, como uma espécie de mediador na busca pela reintegração de uma certa ordem socioeducativa. Cada qual a seu modo, as três *coaches* entrevistadas afirmam que o responsável último pelo sucesso ou pelo fracasso relativo ao processo educacional é o aluno e não o *coach*, dado que a “autonomia” é o resultado direto de uma resposta do educando às técnicas que lhe são ensinadas através do *coaching* e que subsidiam as atividades

das sessões. Tal qual um empreendedor inserido em um processo de self-making (FARIA, 2018), o educando toma para si a tarefa de fazer crescer o seu capital educacional, contando para isso com o auxílio profissional do *coach*. Esse crescimento é tomado como o resultado de um investimento operado pelo próprio indivíduo, com vistas a potencializar seu aporte de conhecimentos e habilidades.

Sob uma perspectiva crítica, podemos interpretar o *coaching* educacional enquanto uma pedagogia do self-making que se orienta por uma abordagem individualista e por uma concepção da educação como capital – lógica que se estende ao próprio ser humano, na medida em que incorpora a educação como um desenvolvimento de si. A “autonomia”, no processo educacional promovido pelo *coaching*, traduz sob variações diversas um valor que sublinha a importância do sujeito educando sobre seu próprio destino. De maneira complementar, ela desloca a figura do *coach* de uma posição professoral para uma tutoria didático-técnica no processo pedagógico. No interior deste processo, a “autonomia” é produto de uma relação de ensino-aprendizagem estabelecida não só entre o *coach* e o *coachee*, mas, sobretudo, entre o *coachee* e ele mesmo. Pode-se argumentar que isto se torna viável pela sua autoconcepção enquanto capital humano⁷, o que engloba a dimensão educacional. Dardot e Laval (2016) entendem que o sujeito contemporâneo incorpora subjetivamente uma racionalidade neoliberal marcada por “uma relação do sujeito com ele mesmo como um ‘capital humano’ que deve crescer indefinidamente”, ou como “um valor que deve valorizar-se cada vez mais” (p. 31). Reside nesta definição de um sujeito educando empreendedor a seiva do valor de “autonomia” para o *coaching* educacional.

Em outras modalidades de *coaching*, é possível notar a importância de uma racionalidade que opera sob os mesmos moldes, estruturando as bases para uma noção de indivíduo empreendedor aplicada a situações diversas. Casalotti (2017), por exemplo, demonstra como a ideia de “felicidade” aciona processos de subjetivação bastante similares aos da “autonomia” do sujeito educando que empreende sobre si mesmo, desenvolvendo um capital educacional com o auxílio do *coaching*. No entanto, ele o faz evocando uma discussão sociológica sobre neoliberalismo preocupada com questões

⁷ A perspectiva crítica na qual nos ancoramos é aquela que localiza a noção de capital humano, em sua relação com a educação, no cerne de uma visão economicista; nela, a própria concepção de ser humano é reduzida epistemológica, filosófica e politicamente a um enquadramento à ordem socioeconômica capitalista (FRIGOTTO, 1984). Assumimos que a pedagogia do self-making preconizada pelo *coaching* educacional bebe da fonte dessa “ideologia”, para aderir à definição de Gaudêncio Frigotto, ao vincular a “autonomia” do sujeito educando à ideia do desenvolvimento de um capital educacional individual. A inferência da relação com a “racionalidade neoliberal” apontada por Dardot e Laval (2016) se deve à subjetivação desse entendimento sobre educação no contexto de uma ordem social capitalista mais ampla.

prementes relacionadas à economia e ao trabalho. Neste texto, o enfoque foi outro: dialogando com uma prática educacional não-escolar, buscamos suscitar uma discussão antropológica sobre os sentidos que orbitam em torno de variações metodológicas e conceituais da prática de *coaching* educacional. Para explorar uma das interfaces possíveis entre antropologia e educação, e propor uma contribuição para a agenda de pesquisas em antropologia da educação, buscamos olhar para uma “região de fronteira” (GUSMÃO, 2015) onde os processos educativos se fazem além da escola.

Referências

ALEXANDRE, Tarcísio Mota; RAMOS, William Lisboa. *Coaching acadêmico: o processo de coaching no desenvolvimento do docente*. *Periódico Científico Negócios em Projeção*, v. 6, n. 1, pp. 28-38, jun. 2015.

BATISTA, Karen; CANÇADO, Vera L. Competências requeridas para a atuação em *coaching*: a percepção de profissionais *coaches* no Brasil. *REGE – Revista de Gestão*, São Paulo, v. 24, n. 1, pp. 24-34, 2017.

BIRCK, Fernanda Kleber; ZILIOTTO, Denise Macedo. *Coaching na Educação? Pesquisa-ação com gestores escolares*. *Acta Scientiarum – Human and Social Sciences*, Maringá, v. 39, n. 2, pp. 165-175, mai./ago. 2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

CAMPOS, Teodoro Malta; PINTO, Heloisa Maria Nunes. *Coaching nas organizações: uma revisão bibliográfica*. *REUNA*, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, pp. 15-26, abr./jun. 2012.

CASALOTTI, Bruno. A felicidade dá trabalho: anotações de um campo de pesquisa sobre a prática do *coaching*. In: RECH, Carla M.; ESPINDULA, Brenda; HINZ, Rodrigo; SCHUCK, Camila; RIBEIRO, Fábio; MARTIL, Graciela; RODRIGUES, Léo Peixoto; ALMEIDA, Jalcione. (Orgs.). *Diversidade sociológica: facetas da pesquisa em sociologia*. Porto Alegre: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – UFRGS, 2017, pp. 108-133.

_____. *Os treinadores do “jogo interior”*: estudo sobre a prática do *coaching* no contexto da reestruturação produtiva no Brasil. 2016. 232f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

CORREIO, Ivelise Fonseca de Matteu; CORREIO, Douglas de Matteu. *Coaching na Educação: uma metodologia de alta performance*. *Rev. Compartilhe Docência*, São Paulo, v. 1, n. 1, pp. 43-54, jan./jun. 2016.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

FARIA, Louise Scoz Pasteur de. *O poder dos sonhos: uma etnografia de empresas startup no Brasil e no Reino Unido*. 2018. 223f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

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

GAVIRIA, Ricardo Antonio Castaño. Educação e contemporaneidade: uma reflexão antropológica e pedagógica. In: MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda; FONTOURA, Helena Amaral da. (Orgs.). *Pesquisa, formação e docência: processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente em diálogo*. Cuiabá: Editora Sustentável, 2017, pp. 49-62.

GRANT, Anthony M. *Towards a psychology of coaching: the impact of coaching on metacognition, mental health and goal attainment*. 2001. 327f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Departamento de Psicologia, Macquarie University, Sydney, Australia, 2001.

GUIMARÃES, Stéfane Crysleine Alves. *Say yes: etnografia do coaching, metodologia de desenvolvimento humano e promotor da felicidade*. 2015. 53f. Monografia de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências Sociais, com Habilitação em Antropologia) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia e educação: um campo e muitos caminhos. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 21, n. 44, pp. 19-37, jan./abr. 2015.

_____. Entrelugares: antropologia e educação no Brasil. *Educação*, Santa Maria, v. 34, n. 1, pp. 29-46, jan./abr. 2009.

OLIVEIRA, Amurabi. Uma antropologia fora do lugar? Um olhar sobre os antropólogos na educação. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 23, n. 49, pp. 233-253, set./dez. 2017.

OLIVEIRA-SILVA, Ligia Carolina; WERNECK-LEITE, Cibele Dayana de Souza; CARVALHO, Pablo Stuart Fernandes; ANJOS, Alex da Costa dos; BRANDÃO, Helena Isabel Martins. Desvendando o *coaching*: uma revisão sob a ótica da psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 38, n. 2, pp. 363-377, abr./jun. 2018.

SCHAEFER, Ricardo; MINELLO, Italo Fernando. Educação empreendedora: premissas, objetivos e metodologias. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, pp. 60-81, jul./set. 2016.

SELIGMAN, Martin. *Felicidade autêntica: usando a psicologia positiva para a realização permanente*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

SILVA, Carlos Roberto Ernesto da. Orientação profissional, *mentoring*, *coaching* e *counseling*: algumas singularidades e similaridades em práticas. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, São Paulo, v. 11, n. 2, pp. 299-309, jul./dez. 2010.

Recebido em 30 de dezembro de 2020

Aceito em 23 de maio de 2020