

A profissionalidade do (a) professor (a) de Geografia

Maria do Socorro Correia Costaⁱ 

Universidade Vale do Acaraú-UVA, Sobral, CE, Brasil

Virgínia Célia Cavalcante de Holandaⁱⁱ 

Universidade Vale do Acaraú-UVA, Sobral, CE, Brasil

1

Resumo

Propomos uma reflexão acerca da construção da identidade do professor de Geografia. Este trabalho é fruto de estudos suscitados pelo Mestrado Acadêmico em Geografia da Universidade Vale do Acaraú – UVA. O percurso metodológico constroeu-se com base na pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico apoiada em teóricos como Cavalcanti (2010) e Libâneo (2011) que referenciam este trabalho por dedicarem-se aos estudos no tocante ao ensino de geografia, à didática e formação de professores. Tratamos ainda de questões relevantes ao tema como a construção do conhecimento enquanto mediador do raciocínio geográfico.

Palavras-chave: Identidade, Ensino de Geografia, Profissionalidade.

The professionalism of the Geography

Abstract

We propose a reflection on the construction of the identity of the geography teacher. This work is the result of studies raised by the Academic Master in Geography at the Universidade Vale do Acaraú - UVA. The methodological path is based on qualitative research of a bibliographic nature supported by theorists such as Cavalcanti (2010) and Libâneo (2011) who refer to this work for dedicating themselves to studies in terms of geography teaching, didactics and teacher training. We also deal with issues relevant to the topic, such as the construction of knowledge as a mediator of geographical reasoning.

Keywords: Identity, Geography of Teaching, Professionality.

1 Introdução

A profissionalização de professores têm proporcionado debates e pesquisas entre estudiosos nas Américas e Europa. Esse tema desperta interesse e preocupação de



pesquisadores no tocante à formação inicial, mormente na qualidade dos cursos de licenciatura em Geografia que certificam e habilitam novos professores todos os anos.

O objetivo desse estudo é refletir acerca das políticas de valorização profissional respaldadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96 e em que medida essas diretrizes incidem na qualidade do trabalho docente, aqui especificamente, no (a) professor(a) de Geografia.

Neste estudo, dividiremos o texto em duas partes: a primeira parte versará sobre as práticas e vivências que possibilitam a construção da identidade do professor(a) de Geografia. A segunda parte problematizará a construção do raciocínio geográfico e de conhecimentos significativos em Geografia.

2 Metodologia

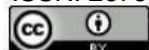
Para a revisão de literatura foram selecionadas pesquisas que discorrem sobre a formação de professores, ensino de Geografia. A pesquisa bibliográfica tomou corpo a partir da análise de documentos referenciais como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's de Geografia, Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96, colocamos em relevo os estudos de Callai (2000), Cavalcanti (2008), Libâneo (2011), Therrien (2017), entre outros autores.

3 Resultados e Discussão

Como me construo enquanto professor(a) de geografia?

A profissionalização¹ do professor, a conquista de vários direitos e a valorização financeira garantida pelo piso salarial profissional nacional para os profissionais do

¹ Profissionalismo significa compromisso com um projeto político democrático, participação na construção coletiva do projeto pedagógico, dedicação ao trabalho de ensinar a todos, domínio da matéria e dos métodos de ensino, respeito à cultura dos alunos, assiduidade, preparação das aulas, etc. (Libâneo, 2011, p. 90)





magistério público da educação básica², o saber docente adquirido e organizado de várias formas, precisam ser materializado pelo (a) professor(a), sendo necessário que este perceba-se enquanto sujeito que precisa estar em diálogo constante com a teoria/prática.

Entendemos que o processo formativo deve propiciar o exercício da reflexividade para que possa construir sua identidade profissional – essa identidade deve se sobrepor às questões financeiras, pois ela revela o compromisso do (a) professor (a) de estudar para não ter que aprender o conteúdo na prática; a compreensão de que ao ensinar geografia com significado, compreendendo a realidade em que se está inserido esse professor conseguirá índices reais de crescimento e melhoria da aprendizagem, aqueles que são construídos no chão da escola e que as avaliações externas não são capazes de mensurar, pois são conhecimentos para além dos currículos “engessados” estabelecidos na Base Nacional Comum Curricular – BNCC ou em outras diretrizes.

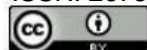
Com efeito, cabe indagar: Quais conhecimentos o(as) professor(as) de Geografia devem construir para dominar seu ofício?

Conhecimento Geográfico! – Essa poderia ser a resposta à queima roupa para essa pergunta. Contudo, a fundamentação teórica necessária para que os (as) professor (as) de Geografia dominem seu ofício e possam superar o caráter mnemônico dado aos conteúdos geográficos durante décadas, torna-se necessário que estes/as tenham múltiplas referências para que possam ser verbalizadas em consonância com os conhecimentos geográficos acadêmicos, didática da geografia e a própria geografia escolar que resulta da interseção de todos esses saberes construídos ao longo da docência.

Cabe assim corroborar com o pensamento de Therrien, Azevedo e Lacerda (2017, p. 187)

A competência docente nas Instituições de Ensino Superior (IES) exige, sem dúvida, formação sólida no domínio dos conhecimentos de um campo disciplinar específico; o “saber ensinar”, contudo, constitui outra competência também objeto

² Em 16 de julho de 2008 foi sancionada a Lei nº 11.738, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, regulamentando disposição constitucional (alínea ‘e’ do inciso III do caput do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias). Portal do MEC <http://portal.mec.gov.br/piso-salarial-de-professores>.





de formação específica, por fazer referência à práxis de um sujeito mediador de aprendizagem cujo desempenho afeta tanto a própria identidade como a dos sujeitos aprendizes. (THERRIEN; AZEVEDO; LACERDA 2017, p. 187)

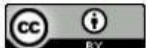
4

Posto isto elencamos os questionamentos: Qual a identidade desse (a) profissional? De que maneira ele/ela apropriou-se da geografia acadêmica? Como a geografia acadêmica influencia positivamente a geografia que se ensina? Esse (a) profissional é motivado a prosseguir estudando pós formação inicial? Como o (a) professor(a) de Geografia pode servir de referencial na formação intelectual dos alunos? Quais desafios enfrentados pelos (as) professores (as) que só contam com recursos como o pincel e o livro didático? Como falar de mundo globalizado e revolução técnico científico-informacional se o aluno não tem acesso a essas tecnologias?

Para auxiliar os (as) professores (as) de Geografia no tocante às questões práticas, teóricas e metodológicas condicionantes do ensino, Cavalcanti (2010, p. 376), indica que seja adicionado aos planos de aula abordagens que corroboram para uma aprendizagem significativa:

- 1-O lugar como referência no tratamento dos conteúdos geográficos.
- 2-A multiescalaridade no tratamento dos fenômenos geográficos no ensino.
- 3-Formação de conceitos geográficos instrumentalizadores do pensamento espacial.
- 4-Desenvolvimento da capacidade de leitura e mapeamento da realidade pela linguagem gráfica e cartográfica.
- 5-Desenvolvimento da habilidade de lidar com linguagens “alternativas” na análise geográfica.
- 6-Tratamento crítico das temáticas físico-naturais.
- 7-Abordagem do conceito de ambiente e discussão de ética ambiental.
- 8-Abordagem de temas socialmente relevantes.
- 9-Contribuição efetiva à formação da cidadania (CALVACANTI, 2010, p. 376)

Algumas práticas da pedagogia tradicional continuam arraigadas e permanecem nas práticas de ensino de Geografia, independente do arcabouço teórico-metodológico centrado principalmente na corrente do pensamento crítico que permeiam os cursos de formação, as aulas desenvolvem-se ainda tendo o livro didático como única fonte; o professor ao invés de proporcionar diálogos/debates, apenas “explica”; os mapas são utilizados como mera ilustração ou como instrumento de memorização; o cumprimento do





programa da disciplina como imperativo da aprendizagem; generalização dos conhecimentos dos alunos com relação à Geografia.

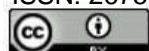
Refletindo acerca da profissionalidade docente, Vasconcelos e Bernardo (2016, p. 214), clarificam

O ser professor é um sujeito que inicia sua constituição profissional impregnado de uma memória discente, que, muitas vezes, será responsável, inclusive, pelo direcionamento e reprodução de práticas vivenciadas quando ainda era aluno. E, não raro, encontramos relatos de professores que se reconhecem hoje, na condição de profissionais da educação, apoiando-se nas ideias pedagógicas de seus formadores. Enquanto se familiarizam com a profissão, por vezes, é nessa memória que o recém-formado, ou o novo profissional, vai se espelhar para determinadas ações e práticas de ensino, seja de conteúdo, de organização ou de construção de um relacionamento com a(s) turma(s). (VASCONCELOS; BERNARDO, 2016, p. 214)

Esse é um dos grandes desafios dos(as) professores(as) de Geografia na contemporaneidade³ – tornar o currículo real, significativo – possibilitando o desenvolvimento cognitivo para a construção de raciocínios espaciais deitando um olhar geográfico sobre o *lugar* que está inserido.

De que forma a Geografia pode operacionalizar o cidadão crítico transformador? – esse deve ser um questionamento constante nós professores tendo como finalidade o desenvolvimento da consciência espacial dos fenômenos que os alunos vivenciam cotidianamente. Nesse sentido, os conteúdos desenvolvidos devem trazer à tona as condições necessárias para a compreensão das contradições do sistema capitalista. Tomo como exemplo a produção da soja em vários estados do Brasil: sendo este um dos maiores produtores mundiais, de acordo com o Jornal Folha de São Paulo (maio/2018), cabe compreender por que o litro de óleo de soja custa R\$3,80 e não um valor bem menor em virtude da abundância dessa leguminosa. Contudo, é necessário explicar ao aluno que trata-se de uma *commodity* que tem preço dolarizado em função da comercialização na bolsa de valores, assim vários assuntos precisam ser abordados como escala, redes e

³ [...] no mundo contemporâneo, as práticas cotidianas das pessoas (que são práticas espacializadas e por isso interessam à geografia) são complexas, fragmentadas, desiguais, diferenciadas, multiculturais, interculturais, desterritorializadas/reterritorializadas, organizadas em fluxos e redes midiáticas e informatizadas (CAVALCANTI, 2008, p 20).





fluxos, cadeia produtiva - para que o aluno amplie seus conhecimentos e compreenda o processo produtivo que permite a chegada desse produto e de outros nas prateleiras dos supermercados e comércios. Compreendemos que esse é o sentido da aprendizagem geográfica – o desenvolvimento do pensamento espacial para a construção de práticas sociais.

6

A construção de conhecimentos significativos em geografia

De acordo com o PCN de Geografia – anos finais, os conteúdos estudados devem preparar os alunos para localizar, compreender e atuar no mundo complexo, problematizando a realidade, formulando proposições, reconhecendo as dinâmicas existentes no espaço geográfico, pensando e agindo criticamente em sua realidade na busca da sua transformação.

Nesse contexto, os (as) professores (as) de Geografia deverão proporcionar práticas e reflexões a partir dos conceitos estruturantes⁴ que permitam o aluno a ter uma visão da complexidade do mundo socialmente construído. “Ele deve ser o sujeito que, junto com a formação, irá contribuir para as mudanças necessárias na sociedade, na medida em que uma prática singular poderá ser determinante para a transformação da qualidade de ensino”. (JUNGES; KETZER; OLIVEIRA, 2018, p. 91)

Destarte, cabe aos (as) professores (as) de Geografia adotar uma opção teórico – metodológica que propicie ao aluno uma visão da complexidade social do mundo. Essa opção teórico-metodológica precisa basear-se nos conceitos básicos permeados pelas dinâmicas sociais, conforme modelo:

Quadro 1 - Conceitos estruturantes e articulações

CONCEITO	ARTICULAÇÕES
SOCIEDADE	Consideradas as relações permeadas pelo poder, apropria-se dos territórios (ou dos espaços específicos) e define as organizações do espaço geográfico: território, região, lugar, etc.

⁴ Esses conceitos – lugar, paisagem, natureza, sociedade e território – são considerados como conceitos fundamentais para o raciocínio espacial e são citados (com alguma variação) como os mais elementares para o estudo da Geografia, pelo seu caráter de generalidade. (Cavalcanti, 1998, p. 25/26)



LUGAR	Manifestação das identidades dos grupos sociais e das pessoas. Noção e sentimento de pertencimento a certos territórios. Concretização das relações sociais vertical e horizontalmente.
PAISAGEM	Expressão da concretização dos lugares, das diferentes dimensões constituintes do espaço geográfico.
REGIÃO	Se articula com território, natureza e sociedade quando essas dimensões são consideradas em diferentes escalas de análise. Permite a apreensão das diferenças e particularidades no espaço geográfico.
TERRITÓRIO	A construção cotidiana de territórios tem como base, as relações de poder e de identidade de diferentes grupos sociais que os integram, por isso eles estão inter-relacionados com conceito de lugar e região.

Fonte: orientações curriculares de geografia (2006)

No entender de Santos (1994, p. 121), “a sociedade, a escola, os alunos e suas famílias esperam do professor o cumprimento de sua tarefa, que é fazer o ensino e oportunizar o desenvolvimento da aprendizagem. Uma aprendizagem que esteja conectada com a “consciência da época em que vivemos conhecendo como o mundo é e como ele se define e funciona, de modo a reconhecer o lugar de cada país no conjunto do planeta e o de cada pessoa no conjunto da sociedade humana”.

Nesse sentido, o lugar da prática docente manifesta-se na LDB (9394/96) através do art.13 que denota as incumbências dos docentes:

- I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade

No tocante ao item V do art.13 no que se refere ao período de planejamento das aulas, compreendemos que o ato de planejar revela muito sobre a identidade do professor: conhecimentos adquiridos no processo formativo, literaturas utilizadas para embasamento teórico nos conteúdos abordados, criticidade com relação aos conteúdos propostos nos



livros didáticos e adaptação do currículo/planejamento para a elevação dos indicadores educacionais que tem como as avaliações externas.

Por diversos fatores alguns professores utilizam-se do improviso desconsiderando a rigurosidade e a importância dessa atividade que deve realizar-se a partir dos seguintes elementos: objetivos (para quem ensinar), conteúdos (o que deve ser ensinado), métodos (como ensinar) alunos (sujeitos – a quem ensinar), desse modo, Libâneo (1996, p.221) explica que o ato de planejar não garante a efetivação da aprendizagem, sendo necessário que o professor revise esses conteúdos, atualizando-os, aperfeiçoando-os a fim de refletir e avaliar sua própria prática.

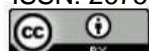
A respeito do improviso como planejamento das aulas, Cavalcanti (2013, p. 375), assevera

Sem a visão do processo, o que fica são os momentos pontuais de trabalho com um conteúdo específico, não raras vezes trabalhando com base no “**onde paramos na aula passada?...então, fulano, leia esse parágrafo... o que vocês entenderam desse parágrafo?...**”. Os conteúdos são soltos, e na maioria das vezes não há atividades de fechamento de conteúdos, de reflexão final, de metacognição. (Grifo nosso) (CAVALCANTI, 2013, p. 375).

O ato de planejar permite ainda que o professor analise o tipo de currículo que através de práxis docente está se construindo no chão da escola. Apropriado das teorias do currículo – tradicionais, críticas e pós-críticas, o (a) professor (a) de geografia deve refletir que não existe neutralidade⁵ na educação ou na produção do conhecimento, que estes estão a serviço das elites dominantes, assim como a imposição de uma base curricular comum que suprime a riqueza das regionalidades existentes no território brasileiro e empobrece o conhecimento geográfico.

Com efeito, no contexto em que se insere o ensino de geografia, Campani (2007) e Cavalcanti (2008), comungam sobre a necessidade de que o currículo abordado em sala de aula, deve fundamentar-se na teoria pós-crítica, tendo em vista a construção de novos

⁵ “A ideia de que não existe coisa alguma de social na educação; de que como a arte, ela é “pura” e não deve ser corrompida por interesses e controle sociais, pode ocultar o interesse político de usar a educação como arma de controle e dizer que ela não tem nada a ver com isso”. (BRANDÃO, 1995, p. 73)





processos de identidade, em que são ressaltados o modo de pensar, ver, sentir, a valorização do “eu” e o surgimento de novas territorialidades.

Aos professores de Geografia cabe a responsabilidade de desenvolver uma aprendizagem significativa mediada pela multiescalaridade⁶ e multiculturalismo⁷, discussão de temas como gênero e questões étnico-raciais e a utilização de diferentes linguagens que possibilitem uma abordagem dos conteúdos trabalhados em sala de aula que seja facilmente apreendida pelos alunos.

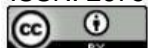
No livro *Conversas com quem gosta de ensinar*, Rubem Alves (2000, p.13), transcende a literatura científica e descreve de forma poética o educador,

Eu diria que os educadores são como as velhas árvores. Possuem uma face, um nome, uma “estória”. Habitam no mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma “entidade” *sui generis*, portador de uma história, sendo tristezas e alimentado de esperanças. E a educação é algo para acontecer nesse espaço invisível e denso, que se estabelece a dois. (ALVES, 2000, p.13)

Como ensinar cartografia sem mapas? Como falar dos fluxos da economia global se meu aluno necessita de programas de transferência de renda para sobreviver? Como estudar paisagens naturais se podemos analisar apenas as que estão no entorno da escola? Todas essas questões que envolvem o nosso cotidiano de nossas aulas de Geografia devem ser perguntadas sempre para que tenhamos clareza do nosso papel para a construção do conceito de cidadania de nossos alunos e na formação do sujeito crítico, transformador de sua realidade. Para tanto, torna-se necessário que o professor de Geografia revise constantemente os conceitos basilares da ciência geográfica, participem de grupos de estudos, matriculem-se em cursos de pós-graduação tendo em

⁶ “Articulação dialética entre escalas locais e globais na construção de raciocínios espaciais complexos, como se requer hoje o entendimento da realidade”. (CAVALCANTI, 2010, p.6)

⁷ “Intensificação da convivência entre povos de diferentes lugares do mundo e com diferentes culturas, ocasionada pela maior comunicação entre as pessoas do mundo inteiro, pelo maior deslocamento dos povos e pela facilitação relativa à entrada em países e à saída deles em diferentes regiões”. (CAVALCANTI, 2008, p.17)





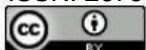
vista que o momento de estudo nas formações continuadas é insuficiente diante do cenário de atuação e da complexidade do Ensino de Geografia.

4 Considerações finais

10

“Ser professor e não fazer a diferença é uma contradição pedagógica” – essa frase dita em conferência pela professora Helena Copetti Callai, sintetiza a discussão sobre a prática docente – compreendemos que essa diferença materializa-se pela necessidade constante de aprender, ter acesso a experiências de inovação às práticas cotidianas, permitir-se repensar sua própria prática, posicionar-se criticamente quanto ao sucateamento do ensino e as políticas educacionais que controlam o trabalho do professor, sendo ciente desse compromisso social os(as) professores (as) de Geografia constroem sua identidade todos os dias.

“Não é o discurso que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso” – essa frase de Paulo Freire nos convida a refletir sobre o discurso que fazemos em sala de aula, nossa postura crítica e político-social e sua corporificação no quefazer escolar. Diante dos inúmeros desafios do professor - a começar pela sua formação inicial - refletir sobre sua própria prática permite resignificar o seu trabalho, no momento em que várias conquistas de valorização profissional concretizaram-se: instituição do piso nacional do magistério, implantação da hora-atividade, formação continuada entre outros, muitos professores não conseguem que seus alunos obtenham os resultados esperados porque esses profissionais não apropriaram-se das bases teórico-metodológicas do ensino de Geografia, desconhecem a força da sua palavra ou se deixam dominar pela indisciplina, falta de recursos, ausência de perspectiva de futuro por parte dos alunos – quando essa perspectiva/motivação deve ser trabalhada e construída pelo(as) professor(as), rara as situações em que a motivação existe por parte do próprio aluno ou do contexto familiar em que ele está inserido





Referências

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. Campinas: Papyrus, 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. 33ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CALLAI, Helena Copetti. Projetos interdisciplinares e a formação do professor em serviço. In: **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2010.

CAMPANI, Adriana. **A racionalidade Pedagógica no processo de corporificação do currículo que forma o professor na Universidade**. Universidade Federal do Ceará – Tese de Doutorado. Fortaleza

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia Escolar e a cidade. Ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas: Papyrus, 2008.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, Escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papyrus, 2008.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A geografia e a realidade escolar contemporânea: Avanços, caminhos, alternativas. **ANAIS...** I seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LDB - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Belo Horizonte, novembro de 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. IN: **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2011.



BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Secretaria de Educação Básica, 2006.

SANTOS, Milton. O professor como intelectual na sociedade contemporânea. **Anais... IX Endipe**, 1998

12

i Maria do Socorro Correia Costa, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0866-6846>

Professora da Prefeitura municipal de Nova Russas

Possui graduação em curso de licenciatura específica em Geografia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará e mestrado em Mestrado Acadêmico em Geografia pela UVA. Atualmente é professora temporária do Governo do Estado do Ceará e professora efetiva da Prefeitura Municipal de Nova Russas – CE.

Contribuição de autoria: Responsável pela redação do texto.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6128063033419512>

E-mail: socorrokosta@hotmail.com

ii Virgínia Célia Cavalcante de Holanda, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6070-7292>

Curso de Geografia, Centro de Ciências Humanas, Universidade Estadual Vale do Acaraú.

Graduada e Mestre em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Doutora em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP). Realizou estágio Pós-Doutoral na linha de Pesquisa: Dinâmica Urbana e Regional junto ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora Associada da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).

Contribuição de autoria: Realizou a revisão e colaborou com a escrita do texto.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9956987624407961>

E-mail: vccholand@gmail.com

Editora responsável: Cristine Brandenburg

Como citar este artigo (ABNT):

COSTA, Maria do Socorro Correia; HOLANDA, Virgínia Célia Cavalcante de. A profissionalidade do (a) professor (a) de Geografia. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2019. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3529>