

UM DIÁRIO DE BORDO, CINCO METAS E OUTRA COMPREENSÃO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL
A LOGBOOK, FIVE GOALS, AND A NEW UNDERSTANDING OF ENVIRONMENTAL EDUCATION

Ítalo Barros Meira Ramos¹ | E-mail: italobmr@gmail.com

Gilberlandio Nunes da Silva² | E-mail: gilberlandionunesdasilva@servidor.uepb.edu.br

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

² Professor orientador do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

Área temática: 8. Sustentabilidade e Educação Ambiental

Resumo: Este trabalho apresenta um relato de experiência construído a partir de um Diário de Bordo desenvolvido na disciplina Tópicos Especiais em Ensino: Educação em Ciências e Meio Ambiente, no primeiro semestre de um mestrado acadêmico em Ensino de Ciências e Educação Matemática. O objetivo é discutir como o acompanhamento semanal de cinco metas ambientais, articulado às leituras, aulas e momentos de socialização da disciplina, repercutiu na rotina e na compreensão do primeiro autor sobre Educação Ambiental. O material do relato reúne registros manuscritos produzidos entre maio e agosto de 2026, fotografias e uma apresentação de acompanhamento. A leitura cronológica e interpretativa dos registros evidenciou avanços, recaídas, negociações familiares e limites das respostas estritamente individuais aos problemas socioambientais. O uso de ecobags destacou-se como experiência particularmente significativa por deslocar uma escolha doméstica para o espaço público. Em contrapartida, a permanência do excesso de embalagens em serviços de entrega tornou visível uma inquietação ainda sem solução e contribuiu para problematizar a responsabilização exclusiva do consumidor. À luz de autores da Educação Ambiental crítica, conclui-se que o Diário de Bordo adquiriu valor formativo não pela simples comprovação do cumprimento de metas, mas por favorecer a reflexão sobre as próprias escolhas e a ressignificação da prática docente.

Palavras-chave: Formação docente. Práxis. Consumo. Resíduos sólidos. Cotidiano.

Abstract: This paper presents an experience report based on a logbook developed in the graduate course Special Topics in Teaching: Science Education and the Environment, during the first semester of an academic master's program in Science and Mathematics Education. The aim is to discuss how the weekly monitoring of five environmental goals, combined with course readings, classes, and peer-sharing sessions, affected the first author's daily routine and understanding of Environmental Education. The account draws on handwritten entries produced between May and August 2026, photographs, and a progress presentation. A chronological and interpretive reading of the records revealed advances, setbacks, family negotiations, and the limits of strictly individual responses to socio-environmental problems. The use of reusable shopping bags stood out as a particularly meaningful experience because it moved an everyday household choice into public space. Conversely, the persistent excess of packaging in food-delivery services exposed an unresolved concern and helped problematize the exclusive attribution of environmental responsibility to consumers. In dialogue with critical Environmental Education scholarship, the report concludes that the logbook became educationally meaningful not because it merely documented whether goals were achieved, but because it fostered reflection on everyday choices and a re-signification of teaching practice.

Keywords: Teacher education. Critical Environmental Education. Reflective practice. Consumption. Everyday life.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental (EA) constitui um campo educativo plural, marcado por disputas de sentidos sobre ambiente, sociedade, desenvolvimento e transformação social. No Brasil, a Política Nacional de Educação Ambiental a define como componente essencial e permanente da educação nacional, presente de forma articulada em todos os níveis e modalidades do

processo educativo (BRASIL, 1999). Essa definição legal, entretanto, não elimina as diferenças político-pedagógicas existentes no campo. Sauv  (2005) evidencia essa diversidade ao cartografar diferentes correntes de EA, enquanto Layrargues e Lima (2014) mostram que as macrotendências conservacionista, pragmática e crítica expressam modos distintos de compreender os problemas ambientais e as respostas educativas construídas diante deles.

Essa pluralidade foi especialmente importante para a experiência aqui relatada. Durante muito tempo, a compreensão de EA do primeiro autor esteve fortemente associada   preserva o da natureza,   reciclagem,   redu o do lixo e   mudança individual de comportamento. A disciplina mostrou que esses gestos não são irrelevantes, mas podem se tornar insuficientes quando aparecem separados das relações sociais, econômicas, culturais e políticas que produzem os problemas socioambientais. Carvalho (2004) compreende a EA crítica como uma possibilidade de formar sujeitos capazes de ler e interpretar o mundo e nele agir; Loureiro (2004), por sua vez, vincula a perspectiva transformadora   práxis e   supera o de leituras que separam sociedade e natureza. Foi justamente esse alargamento de olhar que começou a tensionar a concep o inicial trazida para o mestrado.

A experiência ocorreu na disciplina T picos Especiais em Ensino: Educa o em Ciências e Meio Ambiente, cursada no primeiro semestre do Mestrado Acad mico em Ensino de Ciências e Educa o Matemática. Entre as atividades avaliativas contínuas, a professora propôs registros ao longo de aproximadamente três meses. A orienta o informava que, a cada semana, haveria um momento para compartilhar avanços e desafios das atividades. Na primeira semana, foram definidas as metas e realizadas compras on-line dos materiais considerados necessários. O planejamento pessoal previa registros semanais de cada meta, com data, ações, dificuldades, fotografias e relatos per dicos de evolu o. A atividade, portanto, não nasceu apenas como lista de intenções: deveria acompanhar o que acontecesse quando aquelas intenções encontrassem a rotina.

As cinco metas foram construídas a partir de orientações da professora e adequadas   realidade do primeiro autor: organizar a separa o dos resíduos domésticos; substituir progressivamente sacolas plásticas por ecobags; priorizar produtos em embalagens econômicas, quando pertinente; reduzir o uso de copos e canudos descartáveis; e restringir impressões ao que fosse considerado indispensável, priorizando leituras em formato digital. Para viabilizá-las, foram adquiridas lixeiras e adesivos para coleta seletiva, ecobags de algodão cru e copos de fibra de bambu.

Houve também uma conversa inicial com os pais sobre os novos hábitos e a separação de um caderno específico para os registros. Desde o planejamento, uma dificuldade já estava nomeada: conciliar trabalho em escola de tempo integral, supervisão do PIBID e mestrado.

O interesse deste relato está justamente no que aconteceu depois desse planejamento. O conjunto da disciplina (textos, aulas, apresentações, relatos dos colegas e a experiência de modificar a própria rotina) expôs ao primeiro autor a superficialidade com que até então tratava a EA e produziu uma ressignificação de sua forma de pensar a docência. A distinção proposta por Layrargues (1999) entre atividade-fim e tema-gerador foi decisiva para compreender que separar resíduos, recusar uma sacola ou reduzir impressões pode terminar no próprio gesto ou, ao contrário, abrir perguntas sobre consumo, produção, desigualdades, responsabilidades e escolhas coletivas. O Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global já assinalava a EA como processo permanente, transformador e comprometido com participação e responsabilidade social (FÓRUM GLOBAL, 1992).

Diante disso, o objetivo deste artigo é relatar e discutir a trajetória do Diário de Bordo, analisando seus impactos na incorporação de hábitos cotidianos e,

sobretudo, na ampliação da compreensão do primeiro autor sobre Educação Ambiental. Não se pretende apresentar uma sequência exemplar de comportamentos ambientalmente corretos. Ao contrário, interessam também as falhas, os constrangimentos, as contradições e as perguntas que permaneceram abertas, pois foram elas que deram densidade formativa ao percurso.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho configura-se como relato de experiência de abordagem qualitativa, descritiva e reflexiva. Relatos dessa natureza podem produzir conhecimento quando a experiência é reconstruída de forma contextualizada e interrogada teoricamente, sem ser reduzida à mera enumeração do que foi feito. Em experiências de formação docente, o registro sistemático favorece a retomada de acontecimentos, decisões e dificuldades que, sem a escrita, poderiam desaparecer na rotina. Estudos que utilizam diários em processos formativos também apontam seu potencial para articular experiência, reflexão e constituição docente (ECKERT, 2019; NEVES et al., 2023).

O corpus do relato foi constituído pelos registros manuscritos do Diário de Bordo, pelo planejamento inicial das cinco metas, por fotografias produzidas ao longo do percurso e pelos slides utilizados em um momento de socialização das atualizações com

a turma. A Semana 1 correspondeu ao levantamento das metas e às compras on-line dos itens necessários. Os registros narrativos analisados abrangem as semanas 2 a 12, de 29 de maio a 7 de agosto de 2026, incluindo um registro conjunto para as semanas 9 e 10. As anotações foram produzidas no contexto da avaliação contínua da disciplina e acompanhavam avanços, dificuldades, recaídas e decisões tomadas diante dos problemas encontrados.

A leitura do material foi realizada de modo cronológico e interpretativo, preservando a sequência temporal do diário e procurando reconhecer mudanças de sentido ao longo do percurso. Não se empregou análise de conteúdo nem se criaram categorias com pretensão de generalização. O procedimento consistiu em reler os registros, confrontá-los com o planejamento inicial e com os referenciais estudados na disciplina e selecionar episódios capazes de evidenciar tensões entre intenção e prática, hábito e reflexão, responsabilidade individual e condicionantes coletivos. Essa opção é coerente com a natureza autorreflexiva do relato e com a compreensão qualitativa de que significados são produzidos em contextos concretos de experiência (LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

Embora o percurso dialogue com a noção de práxis e com a reflexão sobre a ação, este trabalho não é apresentado como

pesquisa-ação. Tozoni-Reis (2008) destaca que a pesquisa-ação em Educação Ambiental envolve pressupostos próprios de participação, investigação e intervenção coletiva. Aqui, sua contribuição é mobilizada como referência para pensar a inseparabilidade entre reflexão e ação, e não como rótulo metodológico. O Diário foi uma atividade formativa e avaliativa, com acompanhamento e socialização em sala, mas não foi concebido originalmente como projeto de pesquisa-ação.

Por se tratar de um relato autobiográfico centrado na experiência do próprio autor, não foram coletados depoimentos de terceiros nem produzidos dados identificáveis de participantes para fins de pesquisa. As menções à família e às reações observadas no cotidiano aparecem somente como elementos contextuais já registrados pelo autor. A socialização realizada durante a disciplina é mencionada como parte do processo formativo, sem utilizar falas de colegas ou da professora como dados de investigação.

Quadro 1 – Síntese das cinco metas acompanhadas no Diário de Bordo

Meta	Situação inicial	Movimento observado
Separação de resíduos	Separação inicial do orgânico; estrutura incompleta.	Ampliação gradual até cinco lixeiras identificadas e incorporação da separação à rotina.
Ecobags	Dependência de sacolas plásticas enquanto as ecobags não chegavam.	Uso recorrente nas compras e percepção de redução do volume de sacolas plásticas em casa.
Embalagens econômicas	Meta dependente da necessidade de	Compras em maior volume

	reposição dos produtos.	ampliaram o intervalo entre reposições e a geração de algumas embalagens.
Copos e canudos	Intenção de eliminar descartáveis, com recaídas nas primeiras semanas.	Copos de fibra de bambu passaram a permanecer na escola, na bolsa e em casa; canudos deixaram de ser utilizados.
Impressões	Leituras digitais já predominavam, mas havia demandas profissionais impressas.	Leituras mantidas em PDF; impressões restritas a provas, documentos e materiais considerados indispensáveis.

Fonte: elaborado pelos autores a partir dos registros do Diário de Bordo (2026).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 O planejamento encontrou a vida real

O primeiro registro considerado neste relato, datado de 29 de maio de 2026, já mostrava uma característica que permaneceria ao longo da experiência: a distância entre planejar uma mudança e conseguir inseri-la na rotina. Naquele momento, apenas a lixeira destinada aos resíduos orgânicos havia chegado. As ecobags ainda eram aguardadas e não havia ocorrido necessidade de reposição de produtos que permitisse testar a compra de embalagens econômicas. Em contrapartida, o uso de canudos havia sido zerado naquela semana e as leituras acadêmicas tinham sido realizadas em PDF.

Há, nesse começo, um elemento importante: parte das metas dependia de objetos comprados previamente. Isso revelava uma primeira contradição. A intenção de tornar a rotina ambientalmente mais

responsável começou, em alguns casos, pela aquisição de novos produtos. O diário passou a permitir que esse tipo de tensão fosse percebido. Mais tarde, por exemplo, diante da necessidade de completar o conjunto de lixeiras, a solução inicialmente imaginada como nova compra foi transformada em presente de aniversário solicitado aos familiares. Não se trata de afirmar que a compra de um objeto sustentável seja, por si, inadequada, mas de reconhecer que a mudança de hábitos também pode ser capturada por uma lógica de consumo se não houver reflexão sobre necessidade, duração e uso.

A semana seguinte foi registrada de maneira quase oposta. Em 5 de junho, a anotação reconhecia que, devido à correria, o monitoramento não havia sido realizado de forma efetiva. Esse registro, embora curto, tornou-se relevante justamente por interromper qualquer narrativa idealizada. A experiência não avançou de maneira contínua. A rotina de trabalho, estudo e outras responsabilidades competiu com a proposta da disciplina. O diário, nesse sentido, funcionou menos como vitrine de bons comportamentos e mais como espaço em que o próprio participante podia reconhecer suas insuficiências.

Essa dimensão aproxima a experiência da noção de práxis discutida no campo da Educação Ambiental. Para Tozoni-Reis (2008), a reflexão metodológica em EA exige superar

a separação rígida entre pensar e agir. No caso relatado, o valor formativo não esteve apenas na execução das metas, mas na possibilidade de retornar ao que havia sido feito, registrar o que falhou e reorganizar as ações da semana seguinte.

Figura 1 – Registros iniciais do Diário de Bordo e organização das primeiras metas



Fonte: acervo pessoal dos autores (2026).

3.2 Nem toda semana deu certo

Em 12 de junho, com a chegada dos materiais inicialmente adquiridos, o diário registrou expectativa de maior avanço. Entretanto, a mesma semana trouxe duas situações que contrariavam a meta de redução de descartáveis: o uso de canudo para consumir milk-shake e de copo plástico na sala de estudos. O registro não tentou justificar o ocorrido. A anotação apontava a necessidade de retirar os copos de fibra de bambu da embalagem e colocá-los efetivamente em circulação.

Na semana seguinte, o canudo apareceu novamente, dessa vez durante o consumo de vitamina de açaí. A repetição gerou incômodo e levou a uma solução radical registrada no diário: retirar essas bebidas da rotina. O episódio é interessante porque evidencia como uma meta ambiental foi inicialmente enfrentada pela alteração de uma escolha de consumo. Posteriormente, os copos reutilizáveis foram distribuídos entre casa, escola e bolsa, reduzindo a dependência de copos descartáveis em diferentes contextos.

Outro acontecimento marcante ocorreu com a compra das lixeiras. O anúncio interpretado como um conjunto com quatro unidades correspondia, na realidade, a apenas uma lixeira. A frustração foi registrada explicitamente. A unidade recebida foi destinada ao vidro, enquanto a separação do orgânico continuou. Em vez de abandonar a meta, o participante reorganizou o planejamento e solicitou três novas lixeiras como presente de aniversário. Em julho, o conjunto estava completo e, nas semanas 9 e 10, o registro já descrevia a separação como uma prática em pleno funcionamento.

Esses episódios mostram que o processo formativo não pode ser reduzido à pergunta 'a meta foi cumprida?'. A experiência produziu situações em que o erro, o constrangimento e a improvisação se tornaram matéria de reflexão. Sauv   (2005) demonstra que diferentes correntes de EA atribuem

sentidos distintos à ação. Nesse caso, o simples comportamento ecológico foi ganhando densidade à medida que o participante passou a observar por que determinadas escolhas eram fáceis em alguns ambientes e difíceis em outros, quais dependiam de infraestrutura e quais eram atravessadas por hábitos anteriores.

Figura 2 – Consolidação de práticas: coleta seletiva, ecobags e copos reutilizáveis



Fonte: acervo pessoal dos autores (2026).

3.3 As ecobags saíram de casa

Entre todas as mudanças acompanhadas, o uso das ecobags tornou-se a experiência mais significativa para o primeiro autor. No registro de 19 de junho, aparece a primeira feira em que as sacolas reutilizáveis foram guardadas no carrinho e as sacolas plásticas foram recusadas no caixa. A reação das pessoas ao redor também entrou no caderno: algumas olhavam com estranhamento; outras pareciam aprovar a atitude. Diferentemente das lixeiras, que permaneciam no espaço doméstico, as ecobags foram para a rua. O gesto tornou-se visível e,

por isso, passou a ser percebido pelo autor como uma pequena possibilidade de provocar conversa, estranhamento e circulação de outra relação com o consumo.

Nas semanas seguintes, o uso das ecobags se repetiu e a chamada “sacola de sacolas” da residência começou a diminuir. Nas semanas 9 e 10, o diário já afirmava que o uso das sacolas ecológicas havia “virado hábito”. O mesmo ocorreu com os copos reutilizáveis. O que no início exigia lembrança, compra e planejamento passou a integrar a rotina: um copo ficou na escola, outro passou a acompanhar o autor na bolsa e outros permaneceram em casa. Esse processo ajuda a compreender que a formação ambiental também atravessa práticas concretas e repetidas, mas, como alerta a perspectiva crítica, a mudança comportamental não pode ser tomada isoladamente como sinônimo de transformação socioambiental (GUIMARÃES, 2004; LAYRARGUES; LIMA, 2014).

Foi justamente o diário que expôs esse limite. A dificuldade mais persistente durante todo o percurso foi o excesso de embalagens em pedidos realizados por aplicativo. Mesmo quando o autor solicitava uso consciente de embalagens no campo de observações, os pedidos continuavam chegando com múltiplos recipientes e sacolas. A estratégia posterior foi reduzir o número de pedidos, o que melhorou parcialmente o problema, mas não o resolveu.

Essa inquietação não recebeu uma resposta pronta durante a disciplina e permanece aberta até hoje.

A interpretação mais crítica desse episódio amadureceu posteriormente, ao reler o percurso. A pergunta deixou de ser apenas “o que eu posso fazer para gerar menos lixo?” e passou a incluir “até onde a minha escolha individual consegue interferir em uma cadeia que já definiu materiais, embalagens, logística e formas de comercialização antes de o produto chegar até mim?”. Loureiro (2004) chama atenção para a necessidade de compreender a questão ambiental nas relações sociais concretas, e Layrargues e Lima (2014) criticam abordagens pragmáticas que tendem a administrar efeitos sem problematizar suficientemente as estruturas que os produzem. O incômodo com o delivery, portanto, não representa o fracasso de uma meta; representa uma pergunta que a meta, sozinha, não conseguia responder.

Isso não desqualifica ações como separar resíduos, recusar descartáveis ou escolher embalagens maiores. O problema está em transformá-las em ponto de chegada. Layrargues (1999) oferece uma chave especialmente fecunda ao diferenciar a resolução de problemas ambientais como atividade-fim de sua utilização como tema-gerador. Quando a ação cotidiana passa a produzir perguntas sobre produção, consumo, responsabilidades empresariais, políticas

públicas e condições concretas de escolha, ela ganha outra densidade educativa. É nessa passagem que o relato se aproxima da EA crítica defendida por Carvalho (2004), Guimarães (2004) e Loureiro (2004): não pelo abandono da ação individual, mas por sua inserção em uma leitura mais ampla do mundo.

3.4 Mudar um hábito também envolve quem vive conosco

O diário também evidenciou que uma mudança individual raramente permanece apenas individual quando ocorre em um espaço compartilhado. Desde as primeiras semanas, as metas foram apresentadas aos pais do participante. Ainda assim, os registros mostram esquecimentos frequentes e, em determinado momento, resistência ao uso das ecobags por vergonha. Em outra semana, o participante observou que, sem sua cobrança, sacolas plásticas continuavam entrando em casa.

Com o passar do tempo, a avaliação mudou. Nas semanas 9 e 10, o diário registrou que os pais estavam mais conscientes das novas dinâmicas. Não houve uma conversão imediata nem uniforme, e esse aspecto torna a experiência mais relevante. A casa tornou-se um pequeno espaço de negociação, no qual hábitos individuais esbarraram em rotinas construídas coletivamente.

Essa constatação ajuda a afastar uma leitura moralizante da EA. Não se tratava de

classificar pessoas como ambientalmente corretas ou incorretas, mas de perceber que hábitos possuem história, conveniência, afetos, constrangimentos e condições materiais. A perspectiva crítica defendida por Layrargues e Lima (2014) contribui justamente para deslocar a questão ambiental do plano estritamente comportamental e relacioná-la às dimensões sociais, políticas, econômicas e culturais.

3.5 Cinco metas depois: o que realmente mudou?

Os registros de julho e agosto mostram uma mudança perceptível no vocabulário do próprio diário. Expressões como “virou hábito”, “não sei mais nem o que é um copo plástico” e “separação a todo vapor” aparecem ao lado de dificuldades ainda presentes. Essas frases foram mantidas neste relato porque dizem algo que uma tabela de metas cumpridas não conseguiria dizer: o autor passou a reconhecer as mudanças na própria linguagem cotidiana, sem deixar de registrar aquilo que permanecia incômodo.

Em 7 de agosto, último registro considerado, a separação de resíduos era descrita como meta alcançada; as ecobags continuavam sendo levadas ao mercado; a compra de embalagens econômicas havia ampliado o tempo de reposição de diversos produtos; o uso de copos e canudos descartáveis estava praticamente zerado; e as impressões permaneciam restritas a provas,

atividades avaliativas e documentos considerados essenciais. A dificuldade com as embalagens de pedidos de alimentação continuava, embora reduzida pela diminuição do número de pedidos.

É nesse ponto que o Diário de Bordo ultrapassou sua função inicial de acompanhamento. Se a atividade terminasse apenas com a comprovação de que cinco metas foram ou não cumpridas, seu alcance seria limitado. Seu valor formativo apareceu na possibilidade de voltar ao registro, perceber contradições e relacioná-las aos textos e debates da disciplina. A socialização das atualizações com a turma também rompeu o caráter estritamente privado do caderno: dificuldades e avanços puderam ser apresentados e discutidos em um espaço coletivo de formação. Wollmann et al. (2014), ao discutirem formação docente em EA, mostram a importância de processos que ampliem percepções e ofereçam condições para que professores problematizem suas próprias práticas.

A cartografia de Sauv   (2005) ajudou a compreender que práticas de EA não pertencem automaticamente a uma única corrente. Uma mesma ação pode assumir sentidos distintos conforme as perguntas que a acompanham. As macrotendências descritas por Layrargues e Lima (2014), do mesmo modo, funcionaram menos como etiquetas e mais como instrumentos de leitura. Ao final da

disciplina, a principal mudança não foi poder afirmar que determinada prática era “crítica”, mas perceber por que uma Educação Ambiental limitada à adequação de comportamentos individuais não dava conta das contradições encontradas no próprio diário.

Esse deslocamento repercutiu diretamente na identidade docente do primeiro autor. A compreensão crítica não surgiu de um único texto ou de uma aula isolada, mas do conjunto da experiência: leituras, discussões conduzidas pela professora, apresentações, relatos dos colegas, mudanças na rotina e a percepção da superficialidade com que a EA era anteriormente tratada. Como professor e mestrando, passou a ganhar força a necessidade de propor uma EA que não encerre o estudante na obrigação de “fazer a sua parte”, mas que transforme situações cotidianas em perguntas sobre o mundo. Carvalho (2004) denomina sujeito ecológico aquele cuja formação envolve modos de compreender e posicionar-se diante das questões ambientais; nessa direção, a experiência também provocou uma resignificação do próprio saber e fazer docente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi relatar e discutir a trajetória de um Diário de Bordo desenvolvido em uma disciplina de pós-

graduação e seus impactos sobre hábitos cotidianos e sobre a compreensão do próprio campo da Educação Ambiental. A experiência mostrou que registrar semanalmente escolhas aparentemente simples produziu um efeito que não estava inteiramente previsto no planejamento inicial: tornou visíveis as distâncias entre intenção, possibilidade, hábito e contradição.

Entre maio e agosto de 2026, algumas práticas foram incorporadas de maneira consistente: a separação dos resíduos domésticos, o uso de ecobags, a utilização de copos reutilizáveis e a redução de impressões. A opção por embalagens econômicas também ampliou o intervalo de reposição de determinados produtos. Esses resultados, entretanto, não são apresentados como prova de que a crise socioambiental possa ser enfrentada pela soma de boas escolhas individuais.

A dificuldade persistente com as embalagens de serviços de entrega foi uma das aprendizagens mais importantes do percurso justamente porque permaneceu sem solução. Ela mostrou concretamente os limites da ação individual e impediu que o diário terminasse como narrativa de sucesso pessoal. A Educação Ambiental crítica exige reconhecer que os sujeitos possuem responsabilidade, mas agem dentro de relações sociais e econômicas que também precisam ser interrogadas

(LOUREIRO, 2004; LAYRARGUES; LIMA, 2014).

Por isso, a transformação mais relevante produzida pelo Diário de Bordo não foi a substituição de objetos descartáveis por reutilizáveis. Foi a mudança no modo de olhar para essas escolhas. O gesto cotidiano permaneceu importante, mas deixou de ser compreendido como solução autossuficiente. As ecobags, por exemplo, ganharam significado não apenas porque reduziram sacolas plásticas, mas porque saíram do espaço doméstico e tornaram uma escolha visível no cotidiano. Já o problema das embalagens do delivery mostrou que há situações nas quais “fazer a própria parte” não basta.

Como experiência formativa no primeiro semestre do mestrado, o Diário também repercutiu na compreensão da docência. Para o primeiro autor, trabalhar Educação Ambiental na escola passa a exigir maior cuidado para não converter problemas complexos em atividades-fim. O compromisso que permanece é construir temas-geradores, estabelecer novas metas e continuar estudando, sem imaginar que a perspectiva crítica seja um lugar definitivamente alcançado. Cada nova leitura produz outras dúvidas e inquietações. Talvez seja justamente essa disposição para continuar perguntando uma das marcas mais duradouras da experiência.

Este relato possui limites claros: refere-se à experiência de um único sujeito, em um

intervalo específico, e não pretende generalizar seus efeitos. Ainda assim, sua relevância reside justamente na possibilidade de mostrar como um dispositivo simples de registro pode ganhar densidade quando deixa de servir apenas à comprovação de tarefas e passa a sustentar reflexão sistemática sobre a própria prática. Ao final, o Diário de Bordo não ofereceu respostas definitivas. Ele produziu novas perguntas, e talvez esse seja um dos resultados mais coerentes com uma formação ambiental que se pretende crítica, permanente e transformadora.

Agradecimentos

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual da Paraíba, pelo espaço formativo em que esta experiência foi desenvolvida. À professora Nirvana, responsável pela disciplina Tópicos Especiais em Ensino: Educação em Ciências e Meio Ambiente, pelo percurso de estudos, provocações, atividades e momentos de socialização que tornaram possível a ressignificação relatada neste trabalho.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1999.
- LAYRARGUES, Philippe Pomier. A resolução de problemas ambientais locais deve ser um tema-gerador ou a atividade-fim da educação ambiental? In: REIGOTA, Marcos (org.). Verde cotidiano: o

meio ambiente em discussão. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 131-148.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. *Ambiente & Sociedade*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 23-40, jan./mar. 2014. DOI: 10.1590/S1414-753X2014000100003.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura (org.). *Educação ambiental: pesquisa e desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 17-44.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Pesquisa-ação em Educação Ambiental. *Pesquisa em Educação Ambiental*, v. 3, n. 1, p. 155-169, 2008. DOI: 10.11606/issn.2177-580X.v3i1p155-169.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico*. São Paulo: Cortez, 2004.

FÓRUM GLOBAL. *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global*. Rio de Janeiro, 1992.

GUIMARÃES, Mauro. Educação ambiental crítica. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (coord.). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 25-34.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação ambiental transformadora. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (coord.). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 65-84.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

NEVES, Marília Zuchoski et al. Diário de bordo como registro de oficinas: um relato de experiência. In: ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS, 9., 2023, Campina Grande. *Anais [...]*. Campina Grande: Realize Editora, 2023.

WOLLMANN, Ediane Machado; SOARES, Félix Alexandre Antunes; ROSSI, Daniela Sastre; LIMA, Ana Paula Santos de. A

formação de professores para a inserção da prática ambiental: um relato de experiência. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, v. 16, n. 3, p. 532-550, 2014. DOI: 10.20396/etd.v16i3.1313.

ECKERT, Giovana Laís. Experiências na formação inicial: primeiras interações com a sala de aula. *Revista Insignare Scientia*, v. 2, n. 3, p. 154-164, 2019. DOI: 10.36661/2595-4520.2019v2i3.11194.