DAVAR
POLISSÊMICA

Ensino Religioso e aprendizagem significativa: mediações simbólicas em diálogo crítico com a Neurociência da Aprendizagem

Elielton Moreira dos Santos[1]
Doutorando em Ciências das Religiões pela Faculdade Unida de Vitória

Resumo: O artigo analisa as mediações simbólicas e pedagógicas do Ensino Religioso e suas relações com a aprendizagem significativa, tomando a Ciência da Religião como referência epistemológica e a Neurociência da Aprendizagem como campo de interlocução crítica. Desenvolve-se uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, orientada por abordagem hermenêutico-crítica e pelas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Religioso. Argumenta-se que um Ensino Religioso não confessional, plural e epistemologicamente orientado pela Ciência da Religião pode favorecer condições para a aprendizagem significativa quando a mediação pedagógica organiza situações que exigem contextualização, comparação, interpretação e estabelecimento de relações entre conhecimentos. Essa possibilidade não decorre de propriedades intrínsecas dos conteúdos religiosos nem autoriza atribuir-lhes efeitos neurais específicos. Aprendizagem significativa é compreendida como relação cognitiva entre novos conhecimentos e estruturas previamente constituídas, sem implicar adesão religiosa ou relevância existencial. A interlocução com a Neurociência da Aprendizagem contribui para compreender processos relacionados à emoção, atenção, memória e plasticidade neural, preservando os limites entre explicações históricas, culturais, pedagógicas e neurocientíficas. Conclui-se que símbolos, narrativas e ritos podem integrar situações de aprendizagem, mas seus resultados dependem das mediações e das condições em que são pedagogicamente trabalhados, não constituindo efeitos automáticos do conteúdo.
Palavras-chave: Ensino Religioso. Ciência da Religião. Aprendizagem significativa. Mediação simbólica. Neurociência da Aprendizagem.

Recebido em: 24 ago. 2026 Aprovado em: 28 set. 2026
DOI: https://doi.org/10.29327/2401156.20-5

[1] Doutorando no PPG de Ciências das Religiões pela Faculdade Unida de Vitória. Mestre em Teologia pela Faculdade Batista do Paraná (FABAPAR). Pós-graduado em Neurociência, Neuroaprendizagem pela Faculdade de Administração, Ciência e Educação (FAMART). É professor efetivo da Educação Básica na cidade de Nova Mutum, Mato Grosso. CV Lattes: http://lattes.cnpq.br/2323354799113192 E-mail: moreiraelielton@gmail.com

Religious Education and meaningful learning: Symbolic mediations in critical dialogue with the Neuroscience of Learning

Abstract: This article analyzes the symbolic and pedagogical mediations of Religious Education and their relationship with meaningful learning, taking Religious Studies as its epistemological framework and the Neuroscience of Learning as a field of critical dialogue. It develops a qualitative, bibliographical, and documentary study guided by a hermeneutic-critical approach and by the guidelines of Brazil's National Common Curricular Base for Religious Education. It argues that a non-confessional, plural Religious Education epistemologically grounded in Religious Studies may foster conditions for meaningful learning when pedagogical mediation organizes situations that require contextualization, comparison, interpretation, and the establishment of relationships among different bodies of knowledge. This possibility does not derive from intrinsic properties of religious content, nor does it warrant attributing specific neural effects to such content. Meaningful learning is understood as a cognitive relationship between new knowledge and previously established cognitive structures, without implying religious adherence or existential relevance. Dialogue with the Neuroscience of Learning contributes to understanding processes related to emotion, attention, memory, and neural plasticity, while preserving the boundaries between historical, cultural, pedagogical, and neuroscientific explanations. It is concluded that symbols, narratives, and rituals may be incorporated into learning situations, but their outcomes depend on the mediations and conditions under which they are pedagogically developed, rather than constituting automatic effects of the content itself.
Keywords: Religious Education. Religious Studies. Meaningful learning. Symbolic mediation. Neuroscience of Learning.

Educación Religiosa y aprendizaje significativo: mediaciones simbólicas en diálogo crítico con la Neurociencia del Aprendizaje

Resumen: Este artículo analiza las mediaciones simbólicas y pedagógicas de la Educación Religiosa y sus relaciones con el aprendizaje significativo, tomando la Ciencia de la Religión como referencia epistemológica y la Neurociencia del Aprendizaje como campo de interlocución crítica. Se desarrolla una investigación cualitativa, bibliográfica y documental, orientada por un enfoque hermenéutico-crítico y por las directrices de la Base Nacional Común Curricular brasileña para la Educación Religiosa. Se sostiene que una Educación Religiosa no confesional, plural y epistemológicamente orientada por la Ciencia de la Religión puede favorecer condiciones para el aprendizaje significativo cuando la

mediación pedagógica organiza situaciones que exigen contextualización, comparación, interpretación y establecimiento de relaciones entre conocimientos. Esta posibilidad no deriva de propiedades intrínsecas de los contenidos religiosos ni autoriza atribuirles efectos neurales específicos. El aprendizaje significativo se comprende como una relación cognitiva entre nuevos conocimientos y estructuras cognitivas previamente constituidas, sin implicar adhesión religiosa ni relevancia existencial. La interlocución con la Neurociencia del Aprendizaje contribuye a comprender procesos relacionados con la emoción, la atención, la memoria y la plasticidad neural, preservando los límites entre explicaciones históricas, culturales, pedagógicas y neurocientíficas. Se concluye que símbolos, narrativas y ritos pueden integrar situaciones de aprendizaje, pero sus resultados dependen de las mediaciones y de las condiciones en que son trabajados pedagógicamente y no constituyen efectos automáticos del contenido.
Palabras clave: Educación Religiosa. Ciencia de la Religión. Aprendizaje significativo. Mediación simbólica. Neurociencia del Aprendizaje.

Introdução

O Ensino Religioso ocupa uma posição particular na Educação Básica brasileira. Seu objeto atravessa experiências pessoais, tradições coletivas, memórias, identidades e diferentes maneiras de interpretar a existência, mas sua presença na escola exige uma abordagem que não se confunda com transmissão de fé. A tensão é constitutiva do próprio componente curricular. Quando a religião é tratada apenas como crença privada, perde-se parte de sua espessura histórica, social e cultural; quando ingressa na escola como verdade a ser confirmada, torna-se difícil sustentar a distinção entre formação religiosa e conhecimento escolar sobre o fenômeno religioso. É nesse espaço de tensão que a Ciência da Religião assume função epistemológica na discussão desenvolvida neste artigo.

A questão, entretanto, não se resolve pela definição de quais religiões devem compor o currículo. Há um problema anterior: como transformar manifestações religiosas em objetos de conhecimento sem retirar delas a historicidade e os sentidos construídos pelos grupos que as vivenciam? Símbolos, narrativas, ritos e formas de pertencimento não chegam à sala de aula como conteúdos neutros. Carregam memórias, disputas, valores e interpretações constituídos historicamente. A escola também seleciona saberes, estabelece recortes e legitima determinadas formas de conhecer. Por isso, o potencial formativo do Ensino Religioso não pode ser atribuído ao conteúdo religioso em si, mas às condições em que esse conteúdo é

selecionado, contextualizado, problematizado e reelaborado pedagogicamente.

Essa compreensão estabelece uma primeira fronteira para o diálogo proposto neste estudo. De um lado, afasta-se da perspectiva confessional, na qual o conhecimento sobre uma religião pode aproximar-se da adesão a seus pressupostos de fé. De outro, evita-se interpretar processos educativos complexos predominantemente a partir de mecanismos biológicos. Embora correspondam a problemas distintos, ambas as reduções enfraquecem a consideração das mediações históricas, culturais e pedagógicas envolvidas na experiência escolar. Essa experiência ocorre com sujeitos historicamente situados e envolve linguagem, relações sociais, conhecimentos anteriores, emoções e formas culturalmente construídas de atribuir sentido.

A aproximação com a Neurociência da Aprendizagem ocorre nesse ponto, sob limites epistemológicos definidos. Pesquisas sobre emoção, atenção, memória e cognição oferecem elementos relevantes para compreender processos envolvidos no aprender. Isso não significa, porém, que resultados obtidos no estudo do funcionamento cerebral possam ser convertidos diretamente em prescrições pedagógicas. O diálogo exige preservar as mediações históricas, culturais, curriculares e pedagógicas da experiência escolar e recusar a pretensão de fazer da explicação neural uma resposta suficiente para problemas educacionais complexos.

Essa cautela redefine a pergunta que orienta o artigo: de que modo as mediações simbólicas e pedagógicas de um Ensino Religioso epistemologicamente fundamentado na Ciência da Religião podem favorecer processos de aprendizagem significativa quando analisadas em diálogo crítico com a Neurociência da Aprendizagem? A formulação desloca deliberadamente o problema. Não se pergunta se o Ensino Religioso produz determinada alteração cerebral, pois uma resposta dessa natureza exigiria investigação experimental e instrumentos que não fazem parte desta pesquisa. O interesse recai sobre as mediações envolvidas entre o fenômeno religioso transformado em objeto de conhecimento escolar e o estudante que o interpreta.

Parte-se da hipótese de que um Ensino Religioso não confessional, plural e epistemologicamente orientado pela Ciência da Religião pode favorecer condições para a aprendizagem significativa quando a mediação pedagógica organiza situações que mobilizam interpretação, produção de sentido, reflexão e diálogo. A hipótese contém, porém, um limite que não deve ser entendido apenas como ressalva metodológica: símbolos e narrativas religiosas não possuem propriedades cognitivas capazes de garantir aprendizagem. O mesmo objeto pode ser memorizado, interpretado,

rejeitado, naturalizado ou criticamente reelaborado, conforme os conhecimentos anteriores do estudante, as condições da situação educativa, o contexto sociocultural e o trabalho pedagógico desenvolvido.

O objetivo consiste, portanto, em analisar como as mediações simbólicas e pedagógicas presentes no Ensino Religioso podem participar das condições de construção da aprendizagem significativa, preservando a especificidade epistemológica da Ciência da Religião e examinando criticamente contribuições da Neurociência da Aprendizagem. Mais do que procurar correspondências entre conteúdos escolares e respostas neurais, interessa compreender as condições pelas quais o fenômeno religioso pode ser pedagogicamente trabalhado em atividades que exijam estabelecer relações, confrontar perspectivas, contextualizar manifestações culturais e revisar compreensões anteriormente naturalizadas.

A escolha teórica acompanha essa delimitação. Clifford Geertz contribui para a discussão da religião como produção simbólica e cultural, mas sua perspectiva não é tomada como definição universal e suficiente do fenômeno religioso. Frank Usarski contribui para a delimitação epistemológica da Ciência da Religião, enquanto João Décio Passos participa da discussão sobre sua relação com o Ensino Religioso. No campo da aprendizagem, António Damásio e Mary Helen Immordino-Yang contribuem para a discussão das relações entre emoção e cognição, enquanto estudos sobre atenção, memória e aprendizagem são mobilizados conforme os problemas específicos examinados. Esses referenciais não são harmonizados artificialmente: respondem a problemas distintos e são mobilizados dentro dos limites de seus respectivos campos.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza teórico-analítica, desenvolvida mediante procedimentos bibliográficos e documentais. O corpus bibliográfico reúne estudos da Ciência da Religião, da Educação e da Neurociência da Aprendizagem selecionados por sua pertinência às categorias centrais da investigação. A análise documental considera a Base Nacional Comum Curricular no que diz respeito ao Ensino Religioso (Brasil, 2018, p. 435-437). O material é examinado sob orientação hermenêutico-crítica, articulando criticamente três eixos: religião como fenômeno histórico-cultural e simbólico; mediação pedagógica e aprendizagem significativa; e contribuições e limites da Neurociência da Aprendizagem para a compreensão dos processos de aprendizagem. Não há coleta de dados neurofisiológicos nem intervenção experimental. Consequentemente, o estudo não pretende comprovar efeitos cerebrais do Ensino Religioso, mas analisar conceitualmente as condições e os limites dessa interlocução.

O argumento desenvolve-se em três seções. A primeira examina as condições epistemológicas pelas quais o fenômeno religioso pode constituir objeto de conhecimento escolar, discutindo historicidade, produção simbólica, laicidade e mediação. A segunda volta-se às contribuições da Neurociência da Aprendizagem para a compreensão de emoção, atenção e memória, sem perder de vista os limites de sua transposição para o campo educacional. Na terceira, essas discussões são articuladas no plano pedagógico: interessa compreender o que ocorre quando símbolos, narrativas e diferenças religiosas são pedagogicamente organizados em atividades que exigem do estudante interpretação, contextualização e construção argumentativa.

1 Ciência da Religião, Ensino Religioso e os limites da mediação escolar

A presença da religião na escola pública coloca uma dificuldade que não se resolve pela simples inclusão do Ensino Religioso no currículo. Antes de perguntar o que ensinar, é preciso estabelecer sob quais condições a religião pode tornar-se objeto de conhecimento sem que a escola assuma a tarefa de confirmar, negar ou hierarquizar crenças. Essa distinção alcança o núcleo epistemológico do componente curricular: a fé pode ser estudada em suas manifestações históricas, culturais e sociais, mas não pode funcionar como critério de validação do conhecimento produzido em sala de aula.

É nessa passagem que a Ciência da Religião oferece uma contribuição decisiva. Ao discutir os limites epistemológicos da disciplina, Usarski (2006, p. 43) afasta a investigação científica da necessidade de confirmar ou negar a verdade das crenças estudadas. Para o Ensino Religioso, a consequência ultrapassa uma simples mudança terminológica. O professor pode abordar uma crença sem precisar decidir sobre sua verdade religiosa; pode examinar como ela se constitui historicamente, quais práticas organiza, que símbolos mobiliza e como participa da experiência de determinados grupos. O conhecimento escolar começa justamente onde a adesão deixa de ser requisito para a compreensão.

Isso não significa esvaziar a religião de sua importância para aqueles que a vivenciam. Há diferença entre suspender o juízo confessional e tratar crenças como curiosidades culturais. Uma narrativa considerada sagrada por uma comunidade não precisa ser reconhecida pela escola como verdade transcendente, mas tampouco deve ser apresentada como peça folclórica desconectada dos sentidos que assume para seus participantes. A mediação pedagógica precisa possibilitar que o estudante compreenda uma tradição em seus contextos históricos, culturais e simbólicos sem exigir adesão a ela.

A própria categoria “religião” acrescenta complexidade ao problema. Organizar o currículo como se todas as tradições fossem manifestações equivalentes de uma essência religiosa pode facilitar comparações, mas também apagar diferenças históricas e contextuais. McCutcheon (1997, p. 12) chama atenção para o caráter histórico dos dados religiosos e para a necessidade de investigá-los mediante procedimentos igualmente atentos à sua historicidade. Essa advertência interessa diretamente à escola porque mostra que as categorias empregadas para organizar o conhecimento não são neutras: selecionam aspectos do fenômeno, estabelecem recortes e podem tornar algumas diferenças mais visíveis do que outras.

Geertz contribui para essa discussão ao enfatizar a dimensão simbólica da religião. Ao defini-la como “um sistema de símbolos que atua para estabelecer poderosas, penetrantes e duradouras disposições e motivações nos homens” (Geertz, 1989, p. 67), o autor torna visível a participação dos sistemas simbólicos na organização cultural dos significados. Para o Ensino Religioso, essa contribuição permite compreender que reconhecer um símbolo é apenas o início do trabalho pedagógico. É necessário examinar como ele adquire significado, quem o interpreta e em quais condições históricas e culturais essas interpretações se constituem.

A perspectiva de Geertz, contudo, não é tomada como definição universal e suficiente da religião. A dimensão simbólica precisa permanecer relacionada às condições históricas e sociais em que os significados são produzidos, disputados e reinterpretados. Essa cautela permite evitar duas simplificações relevantes para o Ensino Religioso: pressupor uma essência comum a todas as religiões ou reduzir a diversidade religiosa a uma coleção de imagens, ritos, crenças e costumes apresentados como características fixas das tradições.

Ao discutir a relação entre Ciência da Religião e Ensino Religioso, Passos (2007, p. 54) caracteriza o modelo das Ciências da Religião como aquele que fornece referências teóricas e metodológicas para o estudo e o ensino da religião. Essa relação, contudo, não significa transferência direta do conhecimento acadêmico para a Educação Básica. História, Sociologia, Antropologia, Educação e Neurociência da Aprendizagem podem contribuir para questões específicas, mas respondem a problemas distintos. O rigor interdisciplinar depende, portanto, menos da quantidade de áreas mobilizadas do que da clareza sobre a função e o limite de cada contribuição.

Essa distinção é decisiva para a interlocução com a Neurociência da Aprendizagem. Se a religião é compreendida como fenômeno histórico, cultural e simbólico, não é metodologicamente adequado reduzi-la a mecanismos cerebrais. Conhecimentos neurocientíficos podem contribuir

para compreender processos relacionados ao aprender, recordar, prestar atenção ou responder emocionalmente, mas não explicam por que determinado rito possui certo significado para uma comunidade, como uma tradição se constituiu historicamente ou que posição ocupa em determinada relação social. Preservar esses níveis de análise não enfraquece a interdisciplinaridade; impede que uma área assuma autoridade explicativa sobre problemas pertencentes a outra.

No contexto da escola pública, a questão epistemológica encontra também o princípio da laicidade. Mariano (2011, p. 244) situa a laicidade no âmbito da regulação política, jurídica e institucional das relações entre religião e política e inclui entre suas características a neutralidade do Estado em matéria religiosa. No Ensino Religioso, essa neutralidade não significa ausência de decisões pedagógicas ou curriculares. Professores selecionam fontes, formulam perguntas, organizam comparações e definem modos de apresentar as tradições. O limite consiste em impedir que uma posição confessional funcione como critério de verdade, normalidade ou hierarquização do conhecimento escolar.

Essa compreensão também ajuda a delimitar o papel da BNCC. O documento situa o Ensino Religioso no Ensino Fundamental e delimita o conhecimento religioso como objeto do componente, contemplando também as filosofias seculares de vida e princípios de pesquisa, diálogo e respeito à diversidade (Brasil, 2018, p. 435-437). A prescrição curricular, contudo, não determina por si mesma a forma como esse conhecimento será desenvolvido em sala de aula. Entre o documento normativo e a experiência escolar permanecem decisões relativas à seleção, à linguagem, à comparação, à contextualização e à mediação pedagógica. Por isso, formação docente, laicidade e modos de representação da diversidade continuam sendo questões decisivas para o componente.

Por essa razão, mediação pedagógica, neste artigo, não designa qualquer intervenção realizada pelo professor. Refere-se ao conjunto de decisões pelas quais o fenômeno religioso é reelaborado como objeto de conhecimento escolar: seleção e contextualização de fontes, formulação de perguntas, comparação de perspectivas, problematização de interpretações e organização das condições em que o estudante realiza operações intelectuais sobre o conteúdo. Essa delimitação é necessária porque expressões amplas como “mediação”, “formação crítica” ou “construção de sentido” perdem força analítica quando utilizadas para nomear indistintamente tudo o que ocorre em uma aula.

A perspectiva histórico-cultural oferece uma contribuição específica para compreender por que essa passagem não pode ser concebida como

transmissão unilateral. Ao discutir a constituição das funções psicológicas superiores, Vigotski (2007, p. 57-58) destaca a passagem do plano social para o individual no desenvolvimento. Nesta discussão, sua contribuição é utilizada de modo restrito ao problema educacional: não explica o fenômeno religioso nem autoriza deduzir efeitos psicológicos particulares dos símbolos religiosos, mas ajuda a compreender que a aprendizagem ocorre em processos socialmente mediados, nos quais linguagem, interação e práticas culturais participam da relação do sujeito com o conhecimento.

Daí decorre uma proposição central deste estudo: símbolos, narrativas e outros objetos religiosos não possuem, por sua natureza, capacidade de garantir aprendizagem significativa. Uma narrativa pode ser memorizada sem ser compreendida; um símbolo pode ser identificado sem que sua historicidade seja percebida; uma aula sobre diversidade pode enumerar numerosas tradições e ainda reproduzir simplificações ou estereótipos. O potencial pedagógico desses objetos depende das relações intelectuais construídas na situação educativa e das mediações pelas quais são contextualizados, comparados, problematizados e interpretados.

Essa conclusão parcial desloca a análise para os processos de aprendizagem. Se os resultados educativos não estão contidos previamente nos símbolos, nas narrativas ou nas estratégias utilizadas, torna-se necessário examinar como atenção, memória, emoção, conhecimentos anteriores e outras condições participam do aprender. É nesse nível do problema que a interlocução com a Neurociência da Aprendizagem se torna pertinente, desde que suas contribuições permaneçam restritas aos processos para os quais oferece evidências e não sejam utilizadas para explicar o significado histórico, cultural ou religioso dos conteúdos estudados.

2 Aprendizagem, emoção e cognição: contribuições e limites da Neurociência da Aprendizagem

O diálogo com a Neurociência da Aprendizagem começa por uma questão educacional, e não por uma explicação cerebral do Ensino Religioso. O que significa aprender quando o objeto trabalhado exige interpretação e não apenas retenção de informações? No Ensino Religioso, reconhecer nomes, símbolos ou características de uma tradição pode ser necessário, mas não é suficiente. Compreender exige estabelecer relações, contextualizar historicamente o fenômeno, distinguir perspectivas e, em determinadas situações, revisar interpretações anteriormente construídas. Atenção, memória e emoção participam desses processos, mas nenhuma dessas dimensões, isoladamente, define aquilo que foi aprendido ou a qualidade da aprendizagem.

Uma contribuição relevante da Neurociência da Aprendizagem está na crítica à separação rígida entre cognição e emoção. Immordino-Yang e Damasio (2007, p. 7) afirmam que processos cognitivos intensamente mobilizados na Educação, entre eles aprendizagem, atenção, memória, tomada de decisão e motivação, são profundamente afetados pela emoção. Essa formulação enfraquece a imagem de uma cognição puramente racional à qual a emoção seria acrescentada posteriormente. Emoção e cognição participam de sistemas funcionalmente interligados, embora permaneçam processos analiticamente distinguíveis.

A consequência pedagógica precisa ser formulada com cautela. Reconhecer a participação da emoção na aprendizagem não significa que conteúdos emocionalmente intensos sejam necessariamente mais educativos. Tyng et al. (2017, p. 1) mostram que os efeitos da emoção sobre aprendizagem e memória não são uniformes e podem variar conforme fatores como valência, nível de ativação, natureza da tarefa e condições da experiência. Uma narrativa pode mobilizar emocionalmente o estudante e permanecer intelectualmente superficial; uma controvérsia religiosa pode atrair atenção e, sem contextualização, reforçar interpretações inadequadas ou preconceitos. A emoção participa da aprendizagem, mas sua presença não demonstra, por si só, compreensão conceitual.

É nessa passagem que algumas apropriações educacionais da Neurociência se tornam problemáticas. Bruer (1997, p. 4) já advertia contra a vinculação direta entre conhecimentos sobre desenvolvimento cerebral e função neural e a prática educacional. Posteriormente, Howard-Jones (2014, p. 817) mostrou que interpretações inadequadas do conhecimento neurocientífico podem ser utilizadas para justificar abordagens de ensino sem sustentação suficiente. Descrever processos cerebrais, portanto, não determina automaticamente o que deve ser ensinado nem como fazê-lo. Entre uma evidência neurocientífica e uma decisão pedagógica encontram-se objetivos de aprendizagem, currículo, características da tarefa, experiências dos estudantes e condições socioculturais da situação educativa.

A atenção torna particularmente visível a necessidade de distinguir o processo cognitivo da decisão pedagógica. Chun, Golomb e Turk-Browne (2011, p. 73) caracterizam a atenção por sua função seletiva diante da capacidade limitada de processamento, destacando mecanismos que selecionam, modulam e sustentam o foco nas informações relevantes. Para a Educação, contudo, reconhecer essa função não equivale a possuir uma técnica universal para “produzir atenção”. A atenção pode dirigir-se tanto a estímulos externos quanto a informações mantidas internamente, e sua

ocorrência não demonstra, por si só, compreensão, motivação ou aprendizagem.

No Ensino Religioso, uma imagem ritual pode orientar momentaneamente a atenção do estudante sem que isso demonstre compreensão do fenômeno representado. Quando inserida em uma atividade que exige identificar contexto, participantes, usos, interpretações e transformações históricas, essa mesma imagem pode integrar um trabalho intelectual mais complexo. A diferença não está em uma suposta propriedade do estímulo visual, mas nas operações cognitivas exigidas pela atividade e na forma como a mediação pedagógica organiza o contato com o objeto. Por isso, recursos didáticos não devem ser justificados por afirmações vagas de que "ativam o cérebro" ou "estimulam áreas da aprendizagem".

Algo semelhante ocorre com a memória. Squire (2004, p. 171) destaca que a memória é constituída por múltiplos sistemas, enquanto Dudai (2004, p. 51) caracteriza a consolidação como processo progressivo de estabilização da memória de longo prazo. Esses conhecimentos ajudam a compreender que conservar e recuperar informações são processos complexos e temporalmente dinâmicos, mas recordar não equivale a compreender. No Ensino Religioso, um estudante pode memorizar nomes, símbolos ou características de diferentes tradições e continuar incapaz de contextualizá-los historicamente ou de reconhecer diferenças internas e problemas de classificação. Retenção de informações pode participar da aprendizagem, mas não constitui evidência suficiente de compreensão conceitual.

A discussão aproxima-se da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (2003, p. 3), segundo a qual a aprendizagem significativa envolve uma interação seletiva entre o novo material de aprendizagem e ideias preexistentes na estrutura cognitiva. Neste artigo, portanto, aprendizagem significativa designa uma relação cognitiva entre conhecimentos, e não a atribuição de importância pessoal, afetiva, existencial ou religiosa ao conteúdo estudado. Um estudante pode compreender significativamente uma crença, um rito ou uma narrativa sem adotá-los como referência para sua própria existência. A interlocução com a Neurociência da Aprendizagem pode acrescentar conhecimentos sobre processos relacionados a atenção, memória e emoção, mas não substitui a teoria educacional utilizada para caracterizar essa relação entre conhecimentos.

Essa distinção é necessária porque termos semelhantes podem assumir funções conceituais diferentes em campos distintos. Significado cognitivo, produção cultural de sentidos, relevância emocional e experiência religiosa não são expressões equivalentes. Quando Geertz discute sistemas simbólicos e produção cultural de significados, não está explicando o mesmo nível de

fenômeno investigado por estudos neurocientíficos sobre emoção, memória ou atenção. A aproximação entre esses referenciais pode ampliar a análise, desde que seja preservada a função explicativa específica de cada campo e evitada a fusão de conceitos que respondem a problemas diferentes.

A plasticidade neural exige cautela ainda maior. Galván (2010, p. 879) destaca que desenvolvimento e aprendizagem estão associados a mudanças estruturais e funcionais nos sistemas neurais. Essa constatação permite reconhecer o caráter dinâmico e plástico do sistema nervoso, mas não autoriza atribuir uma modificação neural específica a qualquer experiência educacional particular. O fato de a aprendizagem envolver processos neurais plásticos não demonstra que uma prática de Ensino Religioso produza alterações próprias, distinguíveis ou mensuráveis no cérebro dos estudantes. Uma conclusão dessa natureza exigiria investigação empírica específica, inexistente no desenho bibliográfico e documental deste estudo.

Nesse quadro, dinamicidade neural não designa uma variável neurofisiológica mensurada, um indicador de qualidade pedagógica ou um efeito cerebral atribuído ao Ensino Religioso. A expressão é utilizada operacionalmente para reconhecer o caráter dinâmico e plástico dos sistemas neurais envolvidos no desenvolvimento e na aprendizagem. Sua utilização não autoriza estabelecer uma cadeia causal direta entre símbolo religioso, emoção, funcionamento neural e aprendizagem significativa. Relações dessa natureza ultrapassariam as evidências mobilizadas neste estudo e desconsiderariam as mediações cognitivas, pedagógicas, históricas e culturais presentes no processo educativo.

O mesmo limite impede atribuir à religiosidade ou aos conteúdos religiosos efeitos neurocognitivos privilegiados. Não há, no desenho desta pesquisa, fundamento para postular uma singularidade neurobiológica do Ensino Religioso. Quando ocorre aprendizagem nesse componente, ela envolve processos biológicos e neurais porque toda aprendizagem humana envolve tais processos, e não porque símbolos, narrativas, ritos ou experiências religiosas possuam propriedades cerebrais especiais capazes de favorecer, por sua natureza, o aprender.

Essa delimitação não torna a Neurociência da Aprendizagem irrelevante. Suas evidências podem ampliar a compreensão de processos relacionados a atenção, memória, emoção e plasticidade neural. O limite surge quando conhecimentos produzidos nesse nível passam a responder a perguntas cuja constituição é histórica, cultural, curricular ou pedagógica. Uma descrição neurocientífica não determina o significado histórico de um símbolo, não estabelece os critérios de laicidade do currículo, não define a

finalidade do Ensino Religioso e não demonstra, por si só, a qualidade de uma interpretação construída pelo estudante.

O diálogo interdisciplinar torna-se mais consistente quando essas funções permanecem diferenciadas. A Ciência da Religião oferece referências para a construção e interpretação do fenômeno religioso; a Educação organiza sua reelaboração como objeto de conhecimento escolar e as condições de mediação pedagógica; a Neurociência da Aprendizagem contribui para a compreensão de processos cognitivos, emocionais e neurais relacionados ao aprender. A articulação entre esses campos não exige que seus conceitos sejam fundidos nem que uma área assuma autoridade explicativa sobre problemas pertencentes a outra.

As duas primeiras seções convergem, assim, para um problema propriamente pedagógico. Os objetos religiosos não garantem aprendizagem por sua natureza, e atenção, emoção, memória ou plasticidade neural tampouco demonstram, isoladamente, aquilo que o estudante compreendeu. Torna-se necessário examinar como símbolos, narrativas, práticas e controvérsias religiosas são reelaborados em situações educativas que exigem comparação, contextualização, interpretação e argumentação. É nesse espaço que se articulam mediação simbólica, mediação pedagógica e aprendizagem, problema desenvolvido na seção seguinte.

3 Mediações simbólicas e pedagógicas no Ensino Religioso: onde se constrói a aprendizagem

As discussões anteriores deslocam a análise para o ponto em que o argumento deste artigo se torna propriamente pedagógico. Se o fenômeno religioso não pode ser tratado como conteúdo confessional e se os conhecimentos neurocientíficos não oferecem uma pedagogia pronta, torna-se necessário examinar o que ocorre entre o objeto de conhecimento escolar e o estudante que o interpreta. É nesse espaço que se situam as mediações simbólicas e pedagógicas, compreendidas não como mecanismos abstratos, mas como processos pelos quais símbolos, narrativas, práticas e controvérsias religiosas são selecionados, contextualizados, problematizados e reelaborados em situações de aprendizagem.

A presença de um objeto cultural em sala de aula não garante que ele seja intelectualmente explorado. Mostrar símbolos de diferentes tradições pode ampliar o repertório dos estudantes e, ainda assim, limitar-se à identificação. Apresentar uma narrativa pode resultar apenas na reprodução de seu enredo. Um debate sobre intolerância religiosa pode produzir opiniões sem que suas condições históricas e sociais sejam examinadas. O conteúdo

está presente em todos esses casos, mas sua presença não demonstra, por si só, contextualização, interpretação ou aprendizagem significativa.

Por isso, convém distinguir a simples exposição ao símbolo de sua mediação pedagógica. Na primeira situação, o estudante pode apenas reconhecer ou descrever o objeto; na segunda, é chamado a estabelecer relações sobre quem lhe atribui significado, em que contextos esse significado se constitui, como pode variar historicamente e que lugar ocupa na experiência de determinados grupos. A contribuição de Geertz (1989, p. 67), já delimitada anteriormente, ajuda a compreender a dimensão cultural e simbólica dessas formas de significação sem transformá-las em propriedades universais da religião. O problema pedagógico surge quando significados constituídos em determinado contexto precisam tornar-se objetos de conhecimento para estudantes que não necessariamente compartilham daquela tradição.

A sala de aula torna essa operação mais complexa porque os estudantes não se aproximam do fenômeno religioso a partir dos mesmos repertórios. Alguns podem reconhecer determinada narrativa por experiências familiares ou pertencimentos religiosos; outros podem conhecê-la pela mídia, pelas relações sociais ou por experiências escolares anteriores; outros ainda podem desconhecê-la ou assumir posições de não crença. Esses repertórios participam das condições iniciais da aprendizagem, mas não determinam aquilo que o estudante deverá compreender ou conservar como interpretação ao final do processo educativo.

Reconhecer esses repertórios não significa transformar pertencimentos pessoais em conteúdo obrigatório da aula. O estudante não precisa declarar publicamente sua crença ou descrença, testemunhar experiências religiosas nem representar uma tradição apenas porque pertence a ela. Além de deslocar a finalidade escolar, tal procedimento pode expor convicções particulares e atribuir indevidamente à experiência pessoal o estatuto de conhecimento suficiente sobre uma tradição. A mediação pedagógica precisa considerar os conhecimentos anteriores sem convertê-los em critério de verdade do objeto estudado.

O professor ocupa, portanto, uma posição que não se confunde nem com a do representante religioso nem com a de um observador indiferente ao conhecimento produzido em aula. Sua função envolve selecionar fontes, formular perguntas, contextualizar documentos, estabelecer comparações, apresentar perspectivas distintas e organizar condições para que os estudantes construam interpretações sustentadas pelo conhecimento estudado. A mediação torna-se analiticamente mais precisa quando pode ser identificada nessas decisões concretas, em vez de permanecer associada

apenas a finalidades amplas como “formar cidadãos críticos” ou “promover respeito”.

Uma consequência dessa leitura merece destaque: pluralidade de conteúdos não equivale, por si só, a uma abordagem plural. Um currículo pode mencionar numerosas tradições e ainda interpretá-las a partir das categorias de uma religião dominante; pode também apresentá-las lado a lado como se todas possuíssem estruturas, crenças ou práticas equivalentes. A pluralidade relevante para o conhecimento escolar não é apenas quantitativa. Exige reconhecer diferenças internas, historicidade e contextos, evitando que uma tradição funcione como medida silenciosa para compreender as demais.

O mesmo cuidado se aplica ao diálogo. No campo educacional, a palavra pode ser empregada como valor autoevidente, mas a simples manifestação de opiniões não demonstra compreensão. O diálogo pedagogicamente relevante envolve escuta, exame de informações, confronto de interpretações, consideração das fontes e possibilidade de rever uma posição diante de argumentos. No Ensino Religioso, a diferença não precisa ser eliminada nem conduzida ao consenso; pode tornar-se objeto de investigação mediante critérios públicos de conhecimento.

A alteridade pode ser trabalhada nesse mesmo plano. O estudante não precisa concordar com determinada concepção religiosa para compreender como ela é interpretada por outra pessoa ou comunidade e em quais condições históricas e culturais adquire significado. Essa operação é inicialmente intelectual e cultural e pode ter consequências éticas, mas tais consequências não podem ser presumidas como resultado necessário da atividade pedagógica. Compreender uma diferença não equivale automaticamente a aderir a ela, valorizá-la moralmente ou modificar o próprio comportamento.

Essa cautela impede que finalidades desejáveis sejam apresentadas como efeitos garantidos do Ensino Religioso. Trabalhar a diversidade pode criar condições para ampliar conhecimentos, confrontar estereótipos e examinar situações de discriminação, mas não permite afirmar antecipadamente que a aula produzirá tolerância, empatia, respeito ou cultura de paz. Esses objetivos podem orientar pedagogicamente o componente, mas os resultados efetivamente alcançados dependem das mediações, dos repertórios dos estudantes, das condições institucionais e das relações construídas na situação educativa.

A interlocução com a Neurociência da Aprendizagem torna esse limite ainda mais visível. Emoção, atenção e memória participam dos processos de aprendizagem, mas nenhuma dessas dimensões demonstra, isoladamente, aquilo que o estudante compreendeu. Uma narrativa religiosa pode mobilizar

emocionalmente sem favorecer elaboração conceitual; uma controvérsia pode orientar a atenção para aspectos periféricos ou polarizados; uma informação pode ser recordada e permanecer descontextualizada. Por isso, a avaliação pedagógica precisa considerar as operações intelectuais realizadas sobre aquilo que foi emocionalmente mobilizado, selecionado pela atenção ou posteriormente recuperado pela memória.

Essa distinção ajuda a separar aprendizagem significativa de experiência marcante. Uma situação pode ser fortemente lembrada por despertar surpresa, medo, curiosidade ou identificação e, ainda assim, não estabelecer relações cognitivas substantivas entre o novo conhecimento e aquilo que o estudante já sabe. No sentido empregado neste artigo, seguindo Ausubel (2003, p. 3), aprendizagem significativa refere-se à relação cognitiva entre novos conhecimentos e estruturas relevantes já existentes, e não à intensidade emocional, à relevância existencial ou à identificação religiosa com o conteúdo.

A mediação pedagógica constitui o espaço em que as contribuições dos diferentes campos podem ser articuladas sem perder suas funções específicas. A Ciência da Religião oferece referências para a construção e interpretação do objeto religioso; a Educação organiza sua reelaboração como conhecimento escolar e as condições de mediação; a Neurociência da Aprendizagem contribui para compreender processos cognitivos, emocionais e neurais relacionados ao aprender. Essa articulação não funde os campos nem transforma suas categorias em explicações equivalentes.

Nesse enquadramento, dinamicidade neural conserva o sentido operacional já delimitado: designa o caráter dinâmico e plástico dos sistemas neurais envolvidos no desenvolvimento e na aprendizagem, sem funcionar como variável mensurada, indicador de qualidade pedagógica ou efeito atribuído ao Ensino Religioso. Atividades que exigem atenção, recuperação de conhecimentos, comparação, interpretação ou reorganização conceitual envolvem processos com bases neurobiológicas porque fazem parte da aprendizagem humana, mas a presença dessas bases não demonstra a eficácia pedagógica de uma prática específica.

Essa delimitação impede que a Neurociência seja utilizada como argumento de legitimação curricular do Ensino Religioso. A presença e a organização do componente precisam ser discutidas em termos epistemológicos, educacionais, curriculares e jurídicos, e não mediante a promessa de efeitos cerebrais específicos. Recorrer ao funcionamento neural como argumento de autoridade acrescentaria uma justificativa que o desenho desta pesquisa não pode demonstrar e reduziria a complexidade histórica, cultural e pedagógica do problema investigado.

A contribuição da Neurociência da Aprendizagem torna-se mais produtiva quando ajuda a precisar processos e limites. Seus conhecimentos permitem examinar aspectos relacionados a emoção, atenção, memória e plasticidade neural, mas não substituem a definição dos objetivos educacionais, a organização do currículo ou o planejamento pedagógico. Reconhecer que a aprendizagem possui bases biológicas não significa reduzir a experiência escolar ao funcionamento cerebral, pois o aprender ocorre também em relações sociais, linguagens, repertórios culturais e situações pedagógicas concretas.

Essa delimitação permite tornar a mediação pedagógica mais concreta. Diante de uma narrativa religiosa, o professor pode examinar sua origem, circulação, diferentes interpretações e lugar na memória de determinada comunidade, em vez de apresentá-la como relato a ser aceito ou apenas reproduzido. Um rito pode ser analisado em seus contextos, funções e sentidos atribuídos pelos participantes. Uma situação de intolerância pode ser investigada mediante fontes que permitam identificar atores, relações de poder e circunstâncias históricas, em vez de ser reduzida a uma recomendação abstrata para que todos “respeitem as diferenças”.

Esses exemplos não constituem uma sequência didática universal. Evidenciam um princípio: a mediação pedagógica precisa tornar explícitas as operações intelectuais requeridas pela atividade. Interpretar, contextualizar, comparar, recuperar conhecimentos, formular hipóteses, examinar evidências e rever uma compreensão são ações distintas que podem ser pedagogicamente organizadas. Finalidades como criticidade, cidadania, convivência democrática ou empatia podem orientar o trabalho educativo, mas não substituem a definição das operações mediante as quais o estudante se relaciona com o objeto de conhecimento.

A perspectiva histórico-cultural contribui para compreender a dimensão simbólica dessa mediação. Vigotski (2007, p. 54) destaca a participação dos signos na organização mediada da atividade humana. Essa contribuição, contudo, deve permanecer no limite já estabelecido: reconhecer a função mediadora dos signos não significa atribuir aos símbolos religiosos significados ou efeitos invariáveis nem permite deduzir uma metodologia específica para o Ensino Religioso. A organização pedagógica das situações de aprendizagem continua pertencendo ao campo educacional.

Também não se pode supor que o professor controle integralmente os sentidos ou os conhecimentos construídos pelos estudantes. Experiências familiares, pertencimentos, posições de não crença, repertórios culturais e conhecimentos anteriormente constituídos participam da maneira como cada sujeito se aproxima do objeto. A mediação pedagógica pode organizar

condições, oferecer conceitos, problematizar interpretações e propor relações, mas não garante antecipadamente o resultado da aprendizagem. É nesse sentido preciso que o artigo utiliza a expressão “favorecer condições”.

A hipótese inicial pode, assim, ser formulada com maior precisão. Um Ensino Religioso não confessional, plural e epistemologicamente orientado pela Ciência da Religião pode favorecer condições para a aprendizagem significativa quando a mediação pedagógica organiza situações que exigem do estudante estabelecer relações entre conhecimentos, contextualizar fenômenos, comparar perspectivas, examinar informações e revisar interpretações. Essa possibilidade não deriva da natureza religiosa do conteúdo nem de qualquer efeito neurocognitivo privilegiado, mas das condições epistemológicas e pedagógicas em que o objeto é transformado em conhecimento escolar.

A articulação entre os campos encontra, nesse ponto, simultaneamente sua utilidade e seu limite. Sem a consideração das dimensões históricas, culturais e pedagógicas, conhecimentos neurocientíficos podem ser indevidamente ampliados para explicar aquilo que não investigam. Sem atenção aos processos cognitivos envolvidos no aprender, por outro lado, a análise educacional pode permanecer excessivamente genérica. O rigor da interlocução depende, portanto, de conservar a distinção entre os níveis de análise e de estabelecer correspondência entre cada afirmação, a evidência que a sustenta e o alcance explicativo permitido por essa evidência.

Conclusão

Este artigo partiu da seguinte questão: de que modo as mediações simbólicas e pedagógicas de um Ensino Religioso epistemologicamente fundamentado na Ciência da Religião podem favorecer processos de aprendizagem significativa quando analisadas em diálogo crítico com a Neurociência da Aprendizagem? O percurso desenvolvido permite responder que essa possibilidade não decorre de características intrínsecas dos conteúdos religiosos, mas das condições epistemológicas e pedagógicas em que esses conteúdos são transformados em objetos de conhecimento escolar. Símbolos, narrativas, ritos e controvérsias podem integrar situações de aprendizagem quando são selecionados, contextualizados, problematizados e trabalhados em atividades que exigem interpretação, comparação, estabelecimento de relações e argumentação.

A análise também delimitou a função dos campos mobilizados. A Ciência da Religião oferece referências para a construção e interpretação do fenômeno religioso sem fazer da adesão de fé um critério de conhecimento; a Educação organiza sua reelaboração como objeto de conhecimento escolar e

as condições de mediação pedagógica; a Neurociência da Aprendizagem contribui para compreender processos cognitivos, emocionais e neurais relacionados ao aprender. A articulação entre esses campos não os torna equivalentes nem autoriza que uma área assuma autoridade explicativa sobre problemas pertencentes a outra.

A hipótese formulada no início do estudo mostrou-se teoricamente sustentável dentro dos limites estabelecidos pela investigação. Um Ensino Religioso não confessional, plural e epistemologicamente orientado pela Ciência da Religião pode favorecer condições para a aprendizagem significativa quando a mediação pedagógica organiza situações que exigem do estudante relacionar conhecimentos, contextualizar fenômenos, comparar perspectivas, examinar informações e revisar interpretações. Essa possibilidade não autoriza concluir que conteúdos religiosos produzam efeitos neurais específicos, que determinadas práticas provoquem resultados uniformes ou que a aprendizagem possa ser antecipadamente garantida. O desenho teórico, bibliográfico e documental do estudo permite discutir condições, relações e possibilidades, mas não demonstrar causalidade pedagógica ou neurobiológica.

A noção de dinamicidade neural assume, nesse quadro, um alcance estritamente operacional. Designa o caráter dinâmico e plástico dos sistemas neurais envolvidos no desenvolvimento e na aprendizagem, sem constituir variável mensurada, indicador de qualidade pedagógica ou efeito cerebral atribuído ao Ensino Religioso. Reconhecer que a aprendizagem envolve sistemas neurais modificáveis não demonstra que o componente possua capacidade singular de modificar o cérebro nem justifica sua presença curricular por uma suposta vantagem neurocognitiva. Sua relevância precisa permanecer fundamentada em razões epistemológicas, educacionais, curriculares e pedagógicas.

O estudo também permite delimitar expectativas frequentemente associadas ao Ensino Religioso. Conhecer diferentes tradições não garante tolerância; discutir situações de intolerância não assegura empatia; apresentar várias religiões em um mesmo material não constitui, por si só, uma abordagem plural. Tolerância, respeito, convivência democrática e cultura de paz podem funcionar como horizontes formativos, mas não devem ser apresentados como efeitos necessários do componente. Entre a intenção pedagógica e os resultados efetivamente alcançados intervêm mediações, repertórios dos estudantes, condições institucionais e relações construídas na situação educativa.

Nesse quadro, a mediação pedagógica deixa de funcionar como expressão genérica e assume conteúdo analítico mais preciso. Ela se manifesta

na seleção e contextualização das fontes, na formulação das perguntas, na comparação de perspectivas, na problematização de interpretações e na organização das operações intelectuais exigidas dos estudantes. Examinar a qualidade pedagógica do Ensino Religioso, portanto, não significa apenas verificar a quantidade de informações religiosas apresentadas, mas considerar o modo como o conhecimento é organizado e que relações cognitivas e interpretativas a atividade solicita.

A interdisciplinaridade mostrou-se mais consistente quando as diferenças entre os campos permaneceram visíveis. A integração não exige uma linguagem única nem a fusão entre explicações históricas, culturais, pedagógicas e neurocientíficas. Ao contrário, o rigor depende da correspondência entre a pergunta formulada, o nível de análise, a evidência mobilizada e o alcance da afirmação produzida. Nesse sentido, interdisciplinaridade significa articulação sob controle epistemológico, e não substituição ou dissolução das fronteiras conceituais entre Ciência da Religião, Educação e Neurociência da Aprendizagem.

Trata-se de estudo teórico, bibliográfico e documental; não foram observadas aulas, não foram acompanhados estudantes nem foram mensurados resultados cognitivos, comportamentais ou neurofisiológicos. Pesquisas posteriores poderão examinar empiricamente como diferentes formas de mediação simbólica e pedagógica são desenvolvidas no Ensino Religioso, que operações intelectuais são solicitadas aos estudantes, como eles respondem a essas situações e quais dificuldades docentes emergem na articulação entre diversidade religiosa, conhecimento escolar e planejamento pedagógico.

A conclusão alcançada é, portanto, deliberadamente delimitada e metodologicamente compatível com o alcance desta investigação. O potencial pedagógico do componente não está depositado nos símbolos, narrativas ou ritos que integram seu conteúdo, nem em uma suposta capacidade privilegiada de mobilizar o cérebro. Encontra-se nas condições epistemológicas e pedagógicas pelas quais esses objetos são transformados em conhecimento escolar e submetidos a operações de interpretação, contextualização, comparação e reorganização conceitual.

Nesse processo, a aprendizagem significativa permanece uma possibilidade decorrente das relações que o estudante consegue estabelecer entre novos conhecimentos e estruturas cognitivas já constituídas, e não um efeito automático do conteúdo ou da estratégia utilizada. Reconhecer esse limite não reduz o alcance formativo do Ensino Religioso; define com maior precisão aquilo que este estudo está autorizado a sustentar.

Referências

AUSUBEL, David P. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Tradução de Lígia Teopisto. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BRUER, John T. Education and the brain: a bridge too far. *Educational Researcher*, v. 26, n. 8, p. 4-16, 1997.

CHUN, Marvin M.; GOLOMB, Julie D.; TURK-BROWNE, Nicholas B. A taxonomy of external and internal attention. *Annual Review of Psychology*, v. 62, p. 73-101, 2011.

DUDAI, Yadin. The neurobiology of consolidations, or, how stable is the engram? *Annual Review of Psychology*, v. 55, p. 51-86, 2004.

GALVÁN, Adriana. Neural plasticity of development and learning. *Human Brain Mapping*, v. 31, n. 6, p. 879-890, 2010. DOI: 10.1002/hbm.21029.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

HOWARD-JONES, Paul A. Neuroscience and education: myths and messages. *Nature Reviews Neuroscience*, v. 15, p. 817-824, 2014. DOI: 10.1038/nrn3817.

IMMORDINO-YANG, Mary Helen; DAMASIO, Antonio. We feel, therefore we learn: the relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, v. 1, n. 1, p. 3-10, 2007. DOI: 10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x.

MARIANO, Ricardo. Laicidade à brasileira: católicos, pentecostais e laicos em disputa na esfera pública. *Civitas: Revista de Ciências Sociais*, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 238-258, maio/ago. 2011. DOI: 10.15448/1984-7289.2011.2.9647.

MCCUTCHEON, Russell T. *Manufacturing religion: the discourse on sui generis religion and the politics of nostalgia*. New York: Oxford University Press, 1997.

PASSOS, João Décio. *Ensino religioso: construção de uma proposta*. São Paulo: Paulinas, 2007.

SQUIRE, Larry R. Memory systems of the brain: a brief history and current perspective. *Neurobiology of Learning and Memory*, v. 82, n. 3, p. 171-177, 2004.

TYNG, Chai M.; AMIN, Hafeez U.; SAAD, Mohamad N. M.; MALIK, Aamir S. The influences of emotion on learning and memory. *Frontiers in Psychology*, v. 8, art. 1454, p. 1-22, 2017. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.01454.

USARSKI, Frank. *Constituintes da Ciência da Religião: cinco ensaios em prol de uma disciplina autônoma*. São Paulo: Paulinas, 2006.
VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.