

Tecnologia Educacional: Instrumento de Democratização da Formação Teológica no Brasil

Educational Technology: An Instrument for the Democratization of Theological Education in Brazil

Gabriel Lira Barra

Doutorando em Teologia. Mestre em Teologia. Pós-graduado em Aconselhamento Cristão. Bacharel em Teologia e Licenciatura em Ciências da Religião. Tecnólogo em Sistemas de Navegação (Engenharia Naval). Coordenador do Curso de Bacharelado em Teologia da Faculdade Dunamis. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5721-1309>

gabriel.barra@descomplica.com.br

Palavras-chave

Educação a distância
Educação teológica
Ensino superior
Metodologias ativas

Keywords

Distance education
Theological education
Higher education
Active learning methodologies

Resumo:

A formação teológica no Brasil foi, historicamente, marcada por barreiras estruturais de ordem geográfica, denominacional e de gênero, que limitaram o acesso ao saber teológico acadêmico a grupos sociais e regiões específicas, reproduzindo um modelo excludente por séculos. Este artigo objetiva analisar o papel das Ed-Techs como instrumento de democratização da formação teológica no Brasil, investigando suas potencialidades, seus limites e as condições sob as quais essa democratização pode ocorrer com qualidade e responsabilidade pedagógica. Constitui revisão bibliográfica narrativa, fundamentada em artigos científicos organizados em quatro eixos temáticos. As Ed-Techs criaram condições inéditas de acesso à formação teológica, alcançando geografias, perfis socioeconômicos e identidades historicamente excluídas do modelo confessional tradicional. A integração entre metodologias ativas e tecnologias digitais, aliada ao compromisso institucional com a intencionalidade pedagógica, configura-se como caminho promissor para que escala e qualidade sejam compreendidas como dimensões complementares de formação teológica verdadeiramente incluyente.

Abstract:

Theological education in Brazil has historically been characterized by structural barriers of a geographic, denominational, and gender-related nature, which restricted access to academic theological knowledge to specific social groups and regions, reproducing an exclusionary model for centuries. This article analyzes the role of Ed-Techs as an instrument for the democratization of theological education in Brazil, investigating their potential, their limitations, and the conditions under which this democratization can occur with pedagogical quality and responsibility. A narrative bibliographic review was conducted, based on scientific articles organized into four thematic axes. The evidence indicates that Ed-Techs have created unprecedented conditions for access to theological education, reaching geographies, socioeconomic profiles, and identities historically excluded from the traditional confessional model. The integration of active methodologies and digital technologies, combined with an institutional commitment to pedagogical intentionality, emerges as the most promising path for scale and quality to be understood as complementary dimensions of a truly inclusive theological education.

Artigo recebido em: 14.05.2026.

Aprovado para publicação em: 19.08.2026.

INTRODUÇÃO

A teologia poderia ser facilmente comparada a um ser vivo: ela se transforma, se adapta, respira de acordo com o tempo em que existe. Mas há uma dimensão de sua existência no Brasil que permaneceu, por muito tempo, surpreendentemente estática, que é o acesso à sua formação acadêmica. Por séculos, tornar-se teólogo

neste país exigiu muito mais do que vocação e inteligência. Exigiu estar no lugar certo, pertencer à denominação certa, ter o gênero certo e dispor de recursos que a maioria da população simplesmente nunca teve. A formação teológica brasileira foi, estruturalmente, um privilégio.

Esse quadro, no entanto, vem sendo desafiado de maneira silenciosa e profunda por um fenômeno que transformou a educação superior brasileira nas últimas décadas: a emergência das Educações mediadas por Tecnologia, as chamadas Ed-Techs. Plataformas digitais de ensino, cursos a distância estruturados e instituições que unem tecnologia e pedagogia de forma inovadora abriram uma fresta no muro histórico que separava a formação teológica qualificada de grande parte da população brasileira. Onde antes havia seminários fechados, geograficamente concentrados e denominacionalmente exclusivos, há hoje telas, conexões e possibilidades que alcançam o interior do Pará, o sertão nordestino e as periferias das grandes cidades.

É nesse cenário que o presente artigo se insere. A partir de uma revisão bibliográfica narrativa, fundamentada em artigos científicos organizados em quatro eixos temáticos, este trabalho busca analisar criticamente o papel das Ed-Techs como instrumento de democratização da formação teológica no Brasil. Não se trata de uma celebração acrítica da tecnologia, nem de uma defesa nostálgica do modelo tradicional. Trata-se, antes, de um olhar honesto sobre um fenômeno real, com suas potências e suas limitações.

Para isso, o artigo percorre quatro movimentos argumentativos. Primeiro, reconstrói o problema histórico da exclusão estrutural que marcou a formação teológica brasileira. Em seguida, examina a virada digital que tornou possível um novo horizonte de acesso. No terceiro movimento, enfrenta a tensão legítima entre escala e qualidade, porque democratizar sem qualificar não é democracia, é ilusão. Por fim, propõe um novo horizonte em que inovação pedagógica e tradição teológica não se excluem, mas se fortalecem mutuamente.

O objetivo central deste artigo é demonstrar que as Ed-Techs representam, no contexto brasileiro, muito mais do que uma inovação pedagógica ou uma resposta às demandas do mercado educacional. Elas se configuram como um instrumento de justiça social aplicado ao campo da formação teológica, historicamente marcado por barreiras que impediram que vozes diversas, geografias periféricas e sujeitos marginalizados participassem da produção e transmissão do saber religioso. Ao democratizar o acesso à formação teológica, as Ed-Techs não substituem a tradição consolidada por séculos de ensino confessional. Elas a libertam do aprisionamento geográfico, econômico e denominacional que, por séculos, limitou seu alcance, empobreceu sua diversidade e silenciou aqueles que, tendo a vocação e a capacidade, jamais tiveram a oportunidade.

O PROBLEMA HISTÓRICO

Não é possível compreender o presente sem antes olhar com honestidade para o passado. E quando se trata da formação teológica no Brasil, esse olhar revela uma paisagem marcada por concentração, exclusão e silêncio. Por séculos, o acesso ao saber teológico foi moldado por forças que iam muito além da fé: geografia, gênero, poder institucional e pertencimento denominacional funcionaram como filtros que determinavam quem poderia, e quem jamais poderia, ser formado para o ministério e para a reflexão teológica.

A história das instituições de ensino religioso no Brasil é, em boa medida, a história de um projeto que chegou antes que o Estado. Costa (2023), ao investigar o Internato Evangélico Amazônico de Breves, no arquipélago do Marajó, revela como as primeiras iniciativas de formação religiosa organizada em regiões periféricas do país foram conduzidas por missões estrangeiras, que atuavam justamente na ausência do poder público. Naquela região, o índice de analfabetismo chegava a 90% e existia apenas uma escola primária. Foi nesse vácuo que missionários protestantes norte-americanos fundaram, em 1949, um internato com finalidade dupla: instrução primária e formação de líderes eclesiásticos nacionais. A educação, ali, não era apenas

um direito: era uma estratégia de consolidação denominacional. Como a própria pesquisadora registra, os internatos caracterizavam-se como "estratégias para difundir a educação protestante e fazer resistência ao catolicismo" (COSTA, 2023, p. 3). Esse dado é revelador de uma lógica que marcou profundamente a formação teológica brasileira: ela sempre esteve atrelada a projetos institucionais particulares, com acesso controlado e propósito definido de antemão.

Essa lógica não era exclusiva do protestantismo missionário. Ortiz (2001), ao discutir a relação entre religião e globalização, lembra que as instituições religiosas universais historicamente se expandiram associadas a projetos de dominação cultural e territorial. No Brasil, isso se traduziu em seminários confessionais geograficamente concentrados nos grandes centros urbanos, servindo primariamente às denominações que os mantinham e aos grupos sociais com acesso a elas. Quem vivia no interior do Pará, no sertão nordestino ou nas periferias das capitais estava, na prática, excluído dessa formação. Não por decreto, mas por uma arquitetura social que tornava o acesso estruturalmente impossível. Para Ortiz (2001), a capacidade universalizante das religiões sempre foi "frequentemente contradita pela realidade", na medida em que "ao movimento de sua expansão se contrapõem, recorrente e insistentemente, as forças locais" (ORTIZ, 2001, p. 61). O que deveria ser universal, na prática, reproduzia particularismos.

A exclusão, porém, não era apenas geográfica. Furlin (2021), em pesquisa sobre a docência feminina no ensino superior teológico, demonstra que o campo da teologia se estruturou historicamente como um espaço de exclusividade masculina. As instituições católicas de ensino em teologia foram criadas para a formação ao ministério ordenado de homens e, durante séculos, legitimaram hierarquias androcêntricas por meio de representações simbólicas que tornavam o saber teológico não inteligível para as mulheres. No Brasil, as mulheres só tiveram acesso ao curso superior de teologia a partir da década de 1970, e sua inserção como docentes veio ainda mais tarde, em meio a tensões que a pesquisa da autora documenta com rigor. A autora é direta ao afirmar que "os discursos simbólicos teológicos não são uma construção neutra", pois foram "produzidos por uma elite masculina celibatária" que falava "a partir de determinado lugar social" (FURLIN, 2021, p. 4). Não se tratava de uma abertura natural do campo: foi uma conquista arrancada da resistência institucional.

Musskopf (2021), por sua vez, aponta outra dimensão dessa exclusão estrutural. A teologia hegemônica não apenas fechou suas portas para mulheres: fechou-as igualmente para dissidências de gênero, para teologias que partissem de experiências periféricas, para qualquer voz que desafiasse o modelo de crença sancionado pela instituição dominante. O resultado foi uma produção teológica que se pretendia universal, mas era, na prática, profundamente parcial. O autor observa que tais movimentos de resistência precisaram operar "em contextos adversos distintos", construindo "respostas possíveis" diante de estruturas que sistematicamente os invisibilizavam (MUSSKOPF, 2021, p. 2).

Não é possível, portanto, analisar o papel das Ed-Techs na democratização da formação teológica sem antes reconhecer que o problema que elas vêm resolver não é conjuntural: é estrutural. O Brasil formou teólogos por séculos, mas formou poucos, para poucos, a partir de poucos lugares. Essa herança pesa sobre o presente e é ela que torna a virada digital não apenas uma inovação pedagógica, mas um ato com consequências sociais e eclesiais profundas.

A VIRADA DIGITAL

Há um momento em que a acumulação de pequenas mudanças produz uma ruptura. O ensino superior brasileiro viveu essa ruptura com o advento do Ensino a Distância, não como uma curiosidade pedagógica,

mas como uma força de reconfiguração estrutural do acesso à educação. E para compreender o que essa virada significa para a formação teológica, é preciso antes entender a velocidade e a escala do que aconteceu.

Os dados falam com uma clareza que dispensa romantismo. Voltarelli et al. (2015), ao analisarem a expansão do EaD no Brasil entre 2000 e 2012, documentam um crescimento acumulado de 66.121% nas matrículas da modalidade no período, partindo de menos de 1% do total de matrículas no ensino superior em 2000 para 15,8% em 2012. O número de cursos saltou de sete para 1.148 na mesma janela temporal. Nenhum outro segmento da educação superior brasileiro cresceu com essa intensidade. Isso não é expansão gradual; é uma transformação de paradigma, acontecendo em tempo real, diante de olhos que nem sempre souberam lê-la corretamente.

Esse crescimento, convém ser honesto, não foi linear nem homogêneo. Voltarelli et al. (2015) registram que a expansão se deu de forma mais significativa em instituições privadas e concentrada em poucas áreas do conhecimento, sobretudo ciências humanas e sociais aplicadas, o que levou os pesquisadores a concluir que a modalidade, na configuração assumida naquele período, não chegou a caracterizar uma efetiva democratização do acesso. A crítica é legítima e não pode ser ignorada. Mas ela não invalida a virada: ela a contextualiza. A pergunta correta não é se o EaD democratizou, mas quais as condições sob as quais ele tem o potencial de fazê-lo.

É aqui que a trajetória da Descomplica oferece uma lente analítica valiosa. Castilho et al. (2018), ao investigarem as decisões estratégicas da maior startup brasileira de educação, narram uma empresa fundada sobre uma premissa radical: "dar escala à educação". O fundador Marco Fisbhen, professor com dezessete anos de experiência em cursinhos presenciais, percebeu que o gargalo da educação de qualidade não era a competência pedagógica: era a distribuição. A internet não era, para ele, um recurso auxiliar: era o mecanismo de alcance. Em seu primeiro ano de operação, a plataforma contribuiu com o aprimoramento de mais de meio milhão de estudantes. No ano seguinte, um milhão. Em 2013, três milhões (CASTILHO et al., 2018). Esses números não são apenas comerciais; são pedagógicos. Eles representam estudantes que, de outra forma, não teriam tido acesso a conteúdo de qualidade.

A tecnologia móvel, por sua vez, aprofundou essa equação. Maciel e Lima (2023), ao investigarem o uso do celular em aulas universitárias, documentam como o smartphone se tornou, especialmente durante a pandemia de Covid-19, a principal ferramenta de acesso à educação para estudantes em todos os níveis. A suspensão das aulas presenciais revelou, com brutalidade, que para muitos brasileiros o celular não era um acessório: era a única janela disponível para o aprendizado. A mobilidade digital não democratiza por si mesma, mas ela derruba barreiras geográficas e econômicas que o ensino presencial nunca conseguiu superar.

Há um pano de fundo que amplifica tudo isso. Santos (2023), ao analisar o papel da filantropia e de atores não estatais na regulação da educação, observa que nas últimas décadas multiplicaram-se iniciativas, entre elas as Ed-Techs, ocupando espaços onde a provisão pública se mostrou insuficiente. A autora reconhece as tensões e os riscos dessa configuração, mas documenta também a realidade: a aliança entre tecnologia digital e novos atores educacionais opera hoje nos sistemas de ensino para além de fronteiras nacionais ou regionais, trabalhando diretamente com escolas, municípios e famílias (SANTOS, 2023). Para o ensino teológico, cuja distribuição sempre esteve presa a fronteiras denominacionais e geográficas, isso não é apenas uma possibilidade técnica: é uma abertura histórica.

A virada digital não resolveu os problemas estruturais da educação brasileira. Mas ela criou condições inéditas para que o acesso à formação de qualidade chegue a quem sempre foi deixado de fora. Compreender isso com honestidade é o primeiro passo para aproveitá-la com responsabilidade.

A TENSÃO LEGÍTIMA

Seria desonesto analisar a expansão das Ed-Techs no ensino teológico sem nomear de frente o que ela carrega de problemático. O entusiasmo com as possibilidades abertas pela educação a distância, legítimo como argumentamos na seção anterior, não pode funcionar como anestesia intelectual. Há tensões reais nesse processo, e ignorá-las seria trocar um problema histórico por outro: sair da exclusão estrutural para entrar em inclusão precária. Permita-me, então, fazer o que todo pensamento honesto exige: nomear o desconforto.

O primeiro ponto de tensão diz respeito à confusão conceitual que ainda persiste entre o que é educação a distância e o que foi, durante a pandemia, chamado de ensino remoto. Oliveira e Schwetz (2022) demonstram que esses dois modelos têm sido tratados como opostos quando, na prática, compartilham o mesmo fundamento: a separação no tempo e no espaço entre docentes e estudantes, mediada por tecnologias que viabilizam a interação pedagógica. A distinção que foi amplamente reproduzida, tratando o EaD como modelo estruturado e qualificado e o ensino remoto como improvisado emergencial, carrega um risco que os autores identificam com precisão: ao associar qualidade intrinsecamente ao nome "EaD" e precariedade ao "ensino remoto", criou-se uma armadilha valorativa que obscurece o que realmente importa, isto é, a materialização concreta de cada proposta. Para o ensino teológico, esse alerta é pertinente: a modalidade, por si só, não garante nada.

O segundo nó de tensão está na dimensão pedagógica da formação. O estágio supervisionado, componente curricular obrigatório nos cursos de Bacharelado em Teologia conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2016, representa um desafio real na modalidade EaD. Pilão e Lopes (2021) documentam, a partir de uma experiência concreta em instituição de ensino superior, como a pandemia forçou a reinvenção desse componente. A saída encontrada, consistindo no estágio na modalidade de iniciação científica executado integralmente de forma remota, revelou-se mais do que um contorno emergencial. Os autores apontam que a experiência "estabelecida em caráter de urgência tornou-se uma forma atrativa e potencializadora do aprendizado dos estudantes e dos professores" (PILÃO; LOPES, 2021, p. 365). Isso é promissor. Mas também é necessário reconhecer o que o próprio estudo aponta: sem a articulação teoria-prática presencial, sem o contato do estudante com sua comunidade eclesial, há um risco real de formação tecnicamente competente, mas existencialmente distante. A teologia, afinal, não é apenas saber sobre Deus; é um fazer que se realiza no corpo, na relação, no território.

A terceira tensão, talvez a mais silenciosa, reside na adoção das tecnologias digitais pelo corpo docente. Cortelazzo et al. (2024) argumentam que a resistência ao uso de tecnologias em contextos educacionais não é, primariamente, uma questão de infraestrutura ou de formação técnica, mas de natureza simbólica: envolve a identidade profissional do professor, os paradigmas pedagógicos incorporados ao longo de anos de prática, e o desconforto que toda inovação disruptiva naturalmente provoca. A solução que os autores propõem, consistindo em uma formação gradual baseada no modelo SAMR conduzida por mentoria de pares, tem implicações diretas para os cursos teológicos EaD, onde muitos docentes são pastores e líderes eclesiais com excelência ministerial, mas sem intimidade com ambientes virtuais de aprendizagem. Exigir deles uma transformação metodológica abrupta não é pedagogia; é violência institucional disfarçada de inovação.

Por fim, há um debate que não pode ser evitado: a integridade acadêmica no contexto da inteligência artificial. Alves et al. (2023) investigaram as percepções de pós-graduandos em Educação sobre o uso de IA na produção escrita e encontraram que, embora 88,6% desconhecessem ferramentas específicas para geração de texto, a tendência agregada de uso chegou a 84,5% quando a pergunta foi feita de forma anônima. A pesquisa

revela uma zona cinzenta ética que já bate à porta da formação teológica: um texto gerado por algoritmo que cumpre formalmente os requisitos acadêmicos, mas que substitui o processo de elaboração intelectual e espiritual que a formação teológica precisamente demanda. A questão não é tecnofóbica; é teológica. A reflexão que o futuro teólogo precisa desenvolver não é apenas produto a ser entregue, mas processo a ser vivido.

Nomear essas tensões não é negar o potencial das Ed-Techs. É exigir que esse potencial seja exercido com responsabilidade. É dizer que democratizar o acesso à formação teológica não pode significar democratizar a superficialidade. Precisamente esse exigente "não basta o acesso" abre caminho para a pergunta seguinte: o que, então, formação teológica mediada por tecnologia precisa ser, quando é feita com seriedade?

UM NOVO HORIZONTE

A pergunta com que encerramos a seção anterior não é retórica. Ela é o ponto de partida para o horizonte que se descortina, horizonte que merece ser habitado com rigor e esperança ao mesmo tempo. Porque há, de fato, respostas sendo construídas. Há caminhos sendo pavimentados por pesquisadores, educadores e instituições que se recusam a aceitar que escala e qualidade sejam necessariamente incompatíveis.

O ponto de partida para compreender esse horizonte é uma virada epistemológica que afeta todo o ensino superior brasileiro, não apenas a teologia. Diesel, Baldez e Martins (2017), ao investigarem os fundamentos teóricos das metodologias ativas, descrevem uma ruptura com o modelo tradicional que durante décadas definiu o que significava aprender: um professor no centro, transmitindo conteúdos, e estudantes em posição passiva, recebendo. O método ativo propõe o movimento inverso. A centralidade desloca-se do ensino para a aprendizagem, do docente para o estudante, da transmissão para a construção. Nas palavras dos próprios autores, trata-se de uma migração do "ensinar" para o "aprender", com o estudante assumindo "a corresponsabilidade pelo seu aprendizado" (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017, p. 273). Para a formação teológica, essa virada não é apenas pedagógica: é teologicamente coerente com uma tradição que sempre valorizou a vocação pessoal, o discernimento e o crescimento espiritual como processos que não podem ser simplesmente transmitidos de fora para dentro.

A questão que se coloca, portanto, não é se as metodologias ativas são válidas para o ensino superior em geral, pois as evidências acumuladas respondem com clareza. Souza, Viero e Emerick (2024), em revisão integrativa de dez estudos publicados entre 2013 e 2023, constataram que há evidências substanciais de que as metodologias ativas são altamente eficazes quando implementadas de forma apropriada, favorecendo o desenvolvimento de pensamento crítico, autonomia e desempenho acadêmico. Em um dos estudos analisados pelas autoras, a taxa de satisfação dos estudantes com a abordagem ativa chegou a 90%, e pesquisas comparativas entre escolas com metodologia tradicional e metodologia ativa mostraram que os estudantes submetidos ao modelo ativo apresentaram maior autoeficácia acadêmica, entendida como a percepção do próprio sujeito sobre suas capacidades para determinada função (SOUZA; VIERO; EMERICK, 2024). Essa evidência importa para a teologia porque a autoeficácia não é um dado meramente psicológico: ela é a condição subjetiva sem a qual a formação pastoral, a pregação e o cuidado comunitário simplesmente não se sustentam.

A questão mais precisa é outra: como essas metodologias se articulam com as tecnologias digitais que tornaram possível o acesso massivo à formação teológica? Ferreira et al. (2025), ao analisarem o impacto da integração entre metodologias ativas e tecnologias digitais no ensino superior brasileiro, identificam que práticas como a Sala de Aula Invertida, a Aprendizagem Baseada em Problemas e o uso de plataformas virtuais de aprendizagem têm produzido mudanças significativas no papel do estudante e do professor. O aluno

deixa de ser receptor de informação e passa a construir o conhecimento a partir de experiências práticas, reflexões e interações com seus pares. O professor, por sua vez, assume o papel de curador e mediador, isto é, aquele que não detém o conhecimento como propriedade, mas que cria as condições para que o conhecimento seja construído coletivamente (FERREIRA et al., 2025). Essa reconfiguração de papéis tem um nome teológico antigo: é a diferença entre o mestre que impõe e o mestre que acompanha; entre a autoridade que fecha e a autoridade que abre.

Há uma dimensão plural nesse novo horizonte que merece atenção específica. O campo religioso brasileiro é marcado por uma diversidade de tradições, ênfases hermenêuticas e contextos eclesiais que, por séculos, foram mantidos separados pela própria arquitetura denominacional do ensino teológico presencial. O ambiente virtual de aprendizagem dissolve, ao menos parcialmente, essa separação. O estudante pentecostal que aprende ao lado do estudante batista, que debate com o metodista, que é desafiado pelas perguntas do estudante de teologia ecumênica: esse encontro não empobrece a formação. Aprofunda-a. A diversidade eclesial, que antes era obstáculo logístico, torna-se recurso pedagógico. Isso não é trivial: é uma das contribuições mais originais que as Ed-Techs têm a oferecer à formação teológica brasileira.

O que se vislumbra, portanto, não é uma teologia digitalizada, como se bastasse fotografar o velho seminário e colocá-lo online. O que se vislumbra é uma pedagogia teológica genuinamente nova, que usa a tecnologia não como suporte, mas como estrutura de possibilidade. Uma pedagogia que coloca o estudante no centro, que problematiza a realidade em vez de apenas descrevê-la, que favorece o trabalho em equipe e a aprendizagem colaborativa, que forma não apenas teólogos competentes, mas sujeitos autônomos, críticos e comprometidos com suas comunidades. Como advertem Diesel, Baldez e Martins (2017), a adoção de uma metodologia ativa sem intencionalidade pedagógica clara pode tornar-se tão mecânica quanto o modelo tradicional que busca superar. O desafio não é tecnológico: é humano. É de querer, de planejar, de cuidar. Porque a próxima geração de teólogos brasileiros não precisa apenas de acesso. Precisa de formação com substância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao fim de um percurso argumentativo que, esperamos, deixou claro que a questão central deste artigo nunca foi tecnológica. Foi, desde o início, uma questão de justiça. A pergunta que motivou esta investigação não era se as Ed-Techs funcionam, mas se elas estão sendo capazes de chegar onde a formação teológica tradicional nunca chegou, e se o fazem com a seriedade que o saber teológico exige.

As evidências reunidas ao longo das quatro seções anteriores permitem responder a essa pergunta com um sim qualificado. Sim, porque os dados documentam uma expansão real do acesso à educação superior mediada por tecnologia no Brasil, expansão que alcança geografias, grupos sociais e perfis de estudantes historicamente excluídos da formação teológica confessional. Qualificado, porque esse acesso, por si só, não constitui formação. A democratização do acesso é condição necessária, mas não suficiente. Ela precisa ser acompanhada de intencionalidade pedagógica, de rigor metodológico e de um compromisso institucional com a qualidade que não se rende à lógica da escala a qualquer custo.

O problema histórico que abrimos neste artigo é real e documentado: a formação teológica no Brasil foi, por séculos, um privilégio geográfico, denominacional e de gênero. Esse passado não se apaga com a criação de uma plataforma digital. Ele precisa ser conscientemente enfrentado pelas instituições que hoje oferecem formação teológica a distância, sob pena de reproduzirem, em novo formato, as mesmas exclusões de sempre. A tecnologia muda o meio, mas não transforma automaticamente as intenções de quem a utiliza.

A virada digital, por outro lado, criou condições inéditas. A escala de alcance que as Ed-Techs tornaram possível, a mobilidade propiciada pelo ensino via dispositivos móveis, a dissolução parcial das fronteiras denominacionais nos ambientes virtuais de aprendizagem, tudo isso representa uma abertura histórica que a formação teológica brasileira não pode desperdiçar. O encontro entre tradições distintas que o ambiente virtual proporciona não empobrece a formação, aprofunda-a. E isso é, em si mesmo, um dado teológico.

As tensões identificadas na terceira seção permanecem como alertas que merecem investigação continuada. A confusão conceitual entre EaD e ensino remoto, os desafios do estágio supervisionado na modalidade a distância, a resistência docente à adoção de novas tecnologias e as implicações éticas do uso de inteligência artificial na produção acadêmica teológica são questões abertas que este artigo não pretendeu resolver, mas que seria irresponsável ignorar. Elas apontam para uma agenda de pesquisa que o campo da educação teológica precisa assumir com urgência.

O novo horizonte que vislumbramos não é utópico. Ele já está sendo construído, de forma ainda incipiente, por instituições e educadores que se recusam a escolher entre alcance e profundidade, entre tecnologia e tradição, entre inovação e substância. A formação teológica mediada por tecnologia, quando sustentada por metodologias ativas, por docentes comprometidos e por projetos pedagógicos sérios, tem o potencial de formar a próxima geração de teólogos brasileiros com uma amplitude que os seminários tradicionais jamais alcançariam sozinhos.

Estudos futuros poderão avançar nesta investigação a partir de pelo menos três frentes que este trabalho não teve condições de aprofundar: o perfil socioeconômico e geográfico dos estudantes de Teologia EaD no Brasil e o impacto concreto dessa formação em suas comunidades eclesiais; a análise comparativa entre indicadores de qualidade da formação presencial e a distância nos cursos de Bacharelado em Teologia reconhecidos pelo MEC; e a investigação sobre as práticas pedagógicas efetivamente adotadas pelos docentes de teologia em ambientes virtuais de aprendizagem, com especial atenção às metodologias ativas e seus resultados mensuráveis.

A última palavra deste artigo não é sobre tecnologia. É sobre vocação. O Brasil precisa de teólogos formados com seriedade, com pensamento crítico, com enraizamento comunitário e com capacidade de dialogar com um mundo em acelerada transformação. Esses teólogos não podem continuar sendo apenas aqueles que tiveram o privilégio de nascer no lugar certo. As Ed-Techs, quando usadas com responsabilidade e intencionalidade, são hoje um dos instrumentos mais poderosos para que essa vocação possa ser respondida de qualquer lugar do Brasil.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. F. C. et al. Tese de doutorado em educação escrita por inteligência artificial? **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, e280053, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782023280053>. Acesso em: 22 abr. 2025.
- BURITY, J. A. Anotações sobre religião e globalização. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 16, n. 47, p. 73-88, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69092001000300003>. Acesso em: 22 abr. 2025.
- CASTILHO, S. R. et al. Complica ou Descomplica? Reflexões sobre decisões de fazer ou comprar na maior startup brasileira de educação. **REAd. Revista Eletrônica de Administração**, v. 24, n. 1, p. 237-268, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-2311.191.73719>. Acesso em: 22 abr. 2025.
- CORTELAZZO, I. B. C. et al. Formação SAMR mentoreada para adoção e uso de tecnologias digitais de informação e comunicação na escola: identificando o maior desafio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 105, e00107, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.105.5186>. Acesso em: 22 abr. 2025.

- COSTA, E. M.; NASCIMENTO, M. L. Instituições escolares no Marajó: trajetória, estrutura e ensino do Internato Evangélico Amazônico em Breves, Pará (1949-1970). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 23, e285, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v23.2023.e285>. Acesso em: 22 abr. 2025.
- DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404>. Acesso em: 22 abr. 2025.
- FERREIRA, J. M. et al. Metodologias ativas e tecnologias digitais: práticas inovadoras no ensino superior. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 11, n. 6, p. 5370-5386, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v11i6.20129>. Acesso em: 22 abr. 2025.
- FURLIN, N. A produção acadêmica de mulheres professoras no campo do saber teológico: sujeição ou subjetivação ética? **Educação e Pesquisa**, v. 47, e223075, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147223075>. Acesso em: 22 abr. 2025.
- MACIEL, C.; LIMA, S. P. M. O celular na aula universitária: possibilidade ou desafio? **Educação em Revista**, v. 39, e35446, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469835446T>. Acesso em: 22 abr. 2025.
- MUSSKOPF, A. S. Des/moralizando a fé: teologias e grupos cristãos indecentes. **Religião & Sociedade**, v. 41, n. 2, p. 119-140, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0100-85872021v41n2cap02>. Acesso em: 22 abr. 2025.
- OLIVEIRA, S. F.; SCHWETZ, P. Educação a Distância e Ensino Remoto: oposição pelo vértice. **SciELO Preprints**, p. 1-17, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3506>. Acesso em: 22 abr. 2025.
- PILÃO, V.; LOPES, L. F. O estágio supervisionado no curso de bacharelado em Teologia EaD: desafios e possibilidades na pandemia. **Estudos Teológicos**, v. 61, n. 2, p. 352-367, 2021. Disponível em: <https://revistas.est.edu.br/ET/article/view/901>. Acesso em: 22 abr. 2025.
- SANTOS, L. R. Contributos para uma agenda de investigação sobre a filantropia na regulação da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, e280056, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782023280056>. Acesso em: 22 abr. 2025.
- SOARES, A. M. L. Pluralismo religioso e estudo crítico da bíblia: desafios à missão, ao diálogo inter-religioso e às teologias cristãs africanas. **Revista Pistis & Praxis**, v. 12, n. 3, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/2175-1838.12.003.DS08>. Acesso em: 22 abr. 2025.
- SOUZA, I. B.; VIERO, A. S.; EMERICK, L. B. B. R. Evidências científicas sobre metodologias ativas no ensino superior: uma revisão integrativa. **SciELO Preprints**, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9060>. Acesso em: 22 abr. 2025.
- VOLTARELLI, M. A. et al. A expansão no Ensino Superior a Distância em Mato Grosso do Sul, no período de 2000 a 2012. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 23, n. 87, p. 311-340, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362015000100013>. Acesso em: 22 abr. 2025.

