

**Fábricas de conteúdo:
a subordinação do trabalho docente à lógica da financeirização e plataformação**

*Content factories:
the subordination of academic labour under the logic of financialisation and platformisation*

*Fábricas de contenido:
la subordinación del trabajo docente a la lógica de la financiarización y plataformación*

Mariléia Maria da Silva¹
Universidade do Estado de Santa Catarina

Milene Silva de Castro²
Universidade do Estado de Santa Catarina

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar elementos de uma pesquisa em andamento que investiga a reconfiguração do trabalho docente no Brasil a partir do fenômeno das “fábricas de conteúdo”, entendidas aqui como empresas que produzem material didático para Instituições de Ensino Superior privadas. Diante da crescente expansão do setor privado e da modalidade de Educação a Distância, impulsionada por processos de financeirização e plataformação da educação, torna-se crucial investigar como os conteúdos educacionais são produzidos. A hipótese central é que as fábricas de conteúdo materializam um projeto que, sob o véu do tecnocentrismo, promove a subsunção do conhecimento à lógica da acumulação capitalista. Por meio de processos de fragmentação, padronização e intensificação, o trabalho docente é reconfigurado e precarizado. Apresenta-se neste trabalho uma análise da estrutura dessas fábricas e suas implicações para o trabalho docente, tensionando o determinismo tecnológico e apontando para a necessidade de resistências.

Palavras-chave: Fábricas de conteúdo; Trabalho docente; Plataformação da educação; Financeirização da educação; Tecnocentrismo.

Abstract: This article aims to present elements of ongoing research that investigates the reconfiguration of academic labour in Brazil based on the phenomenon of "content factories", understood here as companies that produce didactic material for private Higher Education Institutions. In front of the growing expansion of the private sector and the Distance Learning modality, driven by processes of financialisation and platformisation of education, it becomes crucial to investigate how educational content is produced. The central hypothesis is that content factories materialise a project that, under the veil of technocentrism, promotes the subordination of knowledge to the logic of capitalist accumulation. Through processes of fragmentation, standardisation, and intensification, teaching work is reconfigured and precarious. This article presents an analysis of the structure of these factories and their implications for teaching labour, challenging technological determinism and pointing to the need for resistance.

¹ Doutorado em Educação. Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), Florianópolis, Santa Catarina (SC), Brasil. E-mail: marileia.silva@udesc.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0216250252557428>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8746-9001>.

² Doutorado em Educação em andamento. Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), Florianópolis, Santa Catarina (SC), Brasil. E-mail: milenesc.castro@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1294577384323000>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6958-9242>.

Keywords: Content factories; Academic labour; Platformisation of education; Financialisation of education; Technocentrism.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo presentar elementos de una investigación en curso que investiga la reconfiguración del trabajo docente en Brasil a partir del fenómeno de las “fábricas de contenido”, entendidas aquí como empresas que producen material didáctico para Instituciones de Educación Superior privadas. Ante la creciente expansión del sector privado y de la modalidad de Educación a Distancia, impulsada por procesos de financiarización y plataformización de la educación, se vuelve crucial investigar cómo se producen los contenidos educativos. La hipótesis central es que las fábricas de contenido materializan un proyecto que, bajo el velo del tecnocentrismo, promueve la subsunción del conocimiento a la lógica de la acumulación capitalista. Por medio de procesos de fragmentación, estandarización e intensificación, el trabajo docente es reconfigurado y precarizado. Se presenta en este trabajo un análisis de la estructura de estas fábricas y sus implicaciones para el trabajo docente, tensionando el determinismo tecnológico y apuntando a la necesidad de resistencias.

Palabras clave: Fábricas de contenido; Trabajo docente; Plataformización de la educación; Financiarización de la educación; Tecnocentrismo.

Recebido em: 31 de agosto de 2025

Aceito em: 10 de outubro de 2025

Introdução: tecnologia, capital e educação em disputa

O cenário educacional brasileiro, especialmente no Ensino Superior, tem sido palco de profundas transformações, notadamente pela expansão do setor privado e da modalidade de Educação a Distância (EaD). Dados recentes do Censo da Educação Superior revelam que, em 2023, o setor privado concentrava 79% das matrículas de graduação (Inep, 2024). Essa expansão não é um fenômeno isolado, mas sim um sintoma de processos mais amplos de reorganização capitalista, por meio dos quais a educação se converte em um nicho fértil para a financeirização e a acumulação de valor (Seki, 2021; Minto, 2021).

Nesse contexto, verifica-se a atuação de empresas especializadas na produção em massa de conteúdos educacionais para Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, aqui denominadas “fábricas de conteúdo”, devido à capilaridade e à intensidade com que produzem e se reproduzem em larga escala no campo da educação. Essas organizações empresariais fornecem desde disciplinas avulsas a cursos completos – incluindo videoaulas, *e-books* e avaliações automatizadas – para grandes conglomerados educacionais. Elas representam a ponta de lança da plataformização da educação, instrumentalizando as ferramentas digitais para aprofundar um modelo de ensino alinhado à lógica de mercado.

A pesquisa da qual este artigo desdobra-se³ busca responder a questões cruciais: qual a configuração das condições de trabalho dos profissionais da educação que atuam na linha de produção e aplicação dos conteúdos educacionais produzidos nas “fábricas de conteúdo” para o Ensino Superior? Como se constrói o processo de plataformação da educação mediante a atuação desses profissionais? Quais concepções teórico-metodológicas estão presentes nos processos dessas fábricas? E como essas questões anteriores se relacionam com a discursividade hegemônica neoliberal do tecnocentrismo?

Nos limites deste artigo, não será possível abordar todos os elementos e determinações suscitados pelas questões acima mencionadas; entretanto, procuraremos levantar alguns pontos resultantes da pesquisa. A hipótese levantada é a de que as “fábricas de conteúdo” representam a expressão de um projeto do empresariado da educação que, alinhado às novas determinações da crise do capital – a qual exige a busca incessante por novos nichos de mercado e o rebaixamento das condições de trabalho – acarreta para o docente a precarização, a fragmentação e a intensificação do seu trabalho. Esse processo resulta na alienação pedagógica dos trabalhadores e no desmonte de uma cultura científica crítica, substituindo-a por uma cultura digital subsumida aos interesses do capital. A investigação se propõe a desvelar as relações de trabalho precarizadas e invisibilizadas (Antunes, 2020) que sustentam esse modelo, questionando o papel supostamente redentor da tecnologia.

O presente artigo está estruturado, além da introdução, em três tópicos: uma nota metodológica, que apresenta brevemente a filiação teórico-metodológica à qual se vincula o estudo, e a descrição dos procedimentos técnicos de coleta e análise dos dados. Na seção *A lógica do capital na educação: financeirização, plataformação e a crítica ao tecnocentrismo*, aborda-se sumariamente o processo de produção capitalista e a manifestação de suas crises, considerando a financeirização da educação, o investimento em tecnologias e a especificidade das chamadas “fábricas de conteúdo” nesse contexto. Na seção *As fábricas de conteúdo e a linha de produção*, apresenta-se brevemente a análise dos dados da pesquisa e busca-se explicitar o que são e como funcionam as “fábricas de conteúdo”. Na terceira seção, *Trabalho e formação docente em disputa: precarização, alienação e automação*, apresentam-se as implicações das fábricas de conteúdos para o trabalho docente. Por fim, retoma-se o objeto de estudo em tela e conclui-se que as “fábricas de conteúdo” são expressão da plataformação e financeirização da

³ O artigo em tela apresenta os resultados prévios de uma pesquisa de doutorado em andamento que tem como objeto as fábricas de conteúdo no Ensino Superior privado. A referida pesquisa está ao abrigo de um estudo mais amplo, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (Fapesc, Edital nº 48/2022) e intitulado *As contribuições de Lênin e Gramsci na análise das determinações das políticas educacionais no Brasil nas últimas décadas*. A pesquisa também conta com financiamento da bolsa de estudo UNIEDU/FUMDES (chamada Pública 261/SED/2022).

Educação Superior no Brasil. Também se destaca a necessidade de identificar as possíveis fissuras, contradições e formas de organização e resistência dos trabalhadores da educação, de modo a construir perspectiva emancipatória em que a hegemonia seja a da classe trabalhadora, reafirmando a educação como um direito, e não como uma mercadoria.

Nota metodológica

Esta investigação fundamenta-se no Materialismo Histórico-Dialético, método elaborado e empregado por Marx (1818-1883) para compreender a lógica que fundamenta a sociedade de classes. Tal sociedade caracteriza-se pela existência de duas classes fundamentais: a burguesia, que detém os meios de produção, e a classes trabalhadora, que, desprovida desses meios, precisa vender sua força de trabalho aos proprietários dos meios de produção. Essa relação não é harmônica, tampouco natural, mas orientada pela lógica da acumulação. Para a burguesia, só há um propósito nessa relação, qual seja, a apropriação privada da riqueza socialmente produzida com vistas à manutenção e à expansão do capital por meio da extração da mais-valia. Por seu turno, para o trabalhador – que é proprietário apenas da sua força de trabalho –, essa relação traduz-se em expropriação, alienação e exploração de sua força de trabalho. Nesse sentido, recupera-se Marx em sua célebre frase: “[...] a história de todas as sociedades que existiram até hoje é a história de lutas de classes” (Marx; Engels, 2005, p. 45).

Pelo exposto acima, a realidade social, considerando suas dimensões objetivas e subjetivas, é regida pela lógica do capital e, embora possa aparecer como um conjunto de contextos isolados, precisa ser apreendida por meio de suas contradições e da análise da totalidade (Kosik, 1976; Paulo Netto, 2011). A totalidade, por sua vez, não se reduz à soma das partes, mas envolve a compreensão das partes e das relações que estabelecem entre si, o que pressupõe que o particular de um determinado real (fenômeno social) deve ser compreendido em sua conexão dialética com outros processos, ou seja, como uma síntese de múltiplas determinações. No entanto, essas determinações não são estanques; ao contrário, estão em constante movimento e contradição. Essa contradição cria e destrói simultaneamente, impondo a necessidade de superá-la e revelando, ao mesmo tempo, o caráter histórico e processual da realidade social.

À luz das considerações anteriores, o fenômeno da produção de conteúdos em massa e em escala por empresas que atuam no Ensino Superior – as chamadas “fábricas de conteúdo” – e a consequente configuração do trabalho docente não podem ser tomados como fenômenos isolados ou meramente técnicos, frutos das supostas maravilhas do desenvolvimento tecnológico, concebido de forma quase mágica como meio para resolver os problemas da

humanidade de modo a garantir a superação da desigualdade social e o acesso livre ao conhecimento. Ao contrário, tais fenômenos devem ser entendidos como expressões de relações sociais, econômicas e políticas historicamente determinadas, inseridas no movimento das contradições próprias da ordem do capital. Nesse contexto, a indústria de tecnologias educacionais, cujas empresas são conhecidas como *Edtechs*, mantém profunda articulação com o “[...] capital financeiro, o Estado e as dinâmicas de mercado que conformam o setor e determinam suas tendências”, conforme salienta Seki (2025, p. 2).

A abordagem do estudo é qualitativa e fundamentada na análise documental e exploratória, nos termos propostos por Gil (1989). Os procedimentos de coleta e análise de dados que sustentam as análises preliminares aqui apresentadas incluem: o levantamento bibliográfico e documental sobre o tema; a análise de conteúdo dos *websites* de 14 empresas do setor (o critério de seleção priorizou empresas de maior porte, com atuação nacional e que atendem a grandes conglomerados educacionais); e entrevistas semiestruturadas com profissionais que atuaram nesse ecossistema.

Na fase de entrevistas, que já foi iniciada, planejamos entrevistar 15 profissionais. O grupo de participantes inclui sujeitos que atuaram diretamente na linha de produção de cursos – como professores conteudistas, designers educacionais ou coordenadores de produção –, bem como docentes vinculados às IES que recebiam esses materiais elaborados pelas chamadas “fábricas de conteúdo”.

A escolha dos entrevistados ocorreu por meio da rede de contatos estabelecida pela pesquisadora durante seu período de atuação em empresas desse setor, complementada por indicações de outros profissionais e docentes com experiência na área.

De acordo com Triviños (1987), a entrevista constitui um instrumento fundamental nas pesquisas qualitativas. O modelo semiestruturado, em particular, destaca-se por combinar a presença ativa e reflexiva do pesquisador com a espontaneidade e liberdade de expressão do entrevistado, o que amplia a riqueza e a profundidade das informações obtidas.

Importa destacar que a análise dos dados coletados (documentos, *websites*, entrevistas) será guiada pelos princípios do Materialismo Histórico-Dialético, buscando as conexões entre as condições concretas de trabalho, os processos produtivos das chamadas “fábricas de conteúdo”, as tendências do capitalismo e as concepções ideológicas presentes nos discursos e práticas analisadas. Conforme já mencionado, o artigo em tela, resultado da pesquisa em andamento, apresenta apenas os primeiros achados, com base no material até agora reunido.

A lógica do capital na educação: financeirização, plataformização e a crítica ao tecnocentrismo

Para compreender o fenômeno das chamadas “fábricas de conteúdo”, é preciso situá-lo na fase atual do capitalismo, caracterizada por Harvey (1993) como de acumulação flexível. Essa etapa é marcada pela busca incessante por flexibilizar a produção, reduzir custos e expandir as fronteiras da acumulação para novos setores – especialmente para o setor público –, como a educação. Ao longo das últimas décadas, diversos pesquisadores (Minto, Motta, Seki, entre outros) têm evidenciado que a educação se tornou objeto de interesse do capital, a ponto de ser destituída de sua condição prioritária como direito fundamental (ainda que este direito esteja ancorado nos limites da ordem burguesa, para a qual a educação cumpre um papel fundamental) e reduzida a uma mercadoria, cujo objetivo fundamental é garantir a continuidade do processo de acumulação do capital, sempre ávido pela extração de mais-valia, para a qual são fundamentais novos mercados, com novas mercadorias. Segundo Marx (1985, p. 161):

O processo de produção capitalista, considerado como um todo articulado ou como processo de reprodução, produz, por conseguinte, não apenas a mercadoria, não apenas a mais-valia, mas produz e reproduz a própria relação capital, de um lado o capitalista, do outro o trabalhador assalariado.

Evidente que o processo de produção capitalista, visando à acumulação privada das riquezas socialmente produzidas, não se dá de forma linear e sem percalços. Para Marx (2008), existe uma tendência de redução do capital variável (v), relacionado aos investimentos em força de trabalho, e uma ampliação do capital constante (c), que se refere aos meios de produção, como máquinas e investimentos tecnológicos. Essa relação entre capital constante e variável, denominada de composição orgânica do capital (coc), expressa-se na fórmula $coc: c/v$. Assim, com base em Marx (2008), Faust, Melgarejo e Silva (2020) ressaltam que o desenvolvimento das forças produtivas tem como consequência a redução do uso da força de trabalho mediante a incorporação de novos maquinários que automatizam parte do trabalho, possibilitando a produção de mercadorias em menos tempo e com menor participação do trabalho vivo, o que eleva a composição orgânica de capital. Como o mais-valor só pode ser extraído da força de trabalho (trabalho vivo), a taxa de lucro tende a decrescer (Faust; Melgarejo; Silva, 2020). Nas palavras do próprio Marx (2008, p. 164):

[...] por meio do crescente emprego de maquinaria e de capital fixo, de modo geral mais matérias-primas e auxiliares são transformadas pelo mesmo número de trabalhadores no mesmo tempo, ou seja, com menos trabalho, em produtos. Corresponde [...] um crescente barateamento do produto. Cada produto individual, considerado em si, contém uma soma menor de trabalho

do que em estágios inferiores da produção. [...] expressa, portanto, a tendência real da produção capitalista. Esta, com o progressivo decréscimo relativo do capital variável em relação ao capital constante, gera uma composição orgânica crescentemente superior do capital global, cuja consequência imediata é que a taxa de mais-valia, com grau constante e até mesmo crescente de exploração do trabalho, se expressa numa taxa geral de lucro em queda contínua.

Na compreensão de Marx, existe uma tendência à queda da taxa média de mais-valor, que se manifesta em crises recorrentes. Portanto, o capitalismo se move por crises, e essa não é uma escolha individual do capitalista, mas sim uma condição de existência do capital, resultante da própria concorrência intercapitalista. Esse desequilíbrio na composição orgânica do capital, conforme ressaltam Silva *et al.* (2021, p. 10),

[...] se dá pela desproporcionalidade entre a ampliação do trabalho morto e a compulsória diminuição do trabalho vivo. Isso ocorre porque o capital vive na concorrência entre capitalistas e a cada novo ciclo de acumulação os investimentos devem garantir aumento na produtividade do trabalho mediante o desenvolvimento de tecnologias. Acontece que o valor é determinado pela quantidade de trabalho humano abstrato e, portanto, somente pode ser obtido pelo consumo da força de trabalho. Então, tem-se uma situação de instabilidade exatamente por haver um maior incremento em capital constante, como máquinas e matérias-primas, em detrimento do investimento em capital variável, isto é, a força de trabalho, provocando a queda tendencial da taxa de lucro (Marx, 2011) e a consequente retomada do ciclo valendo-se de dispositivos que atenuem o efeito.

A complexidade com que o capital busca superar suas crises no processo de acumulação exige a formulação de respostas cada vez mais sofisticadas, o que explica a ascensão do capital financeiro. Considerando a particularidade do objeto de estudo aqui apresentado, é nesse terreno que a financeirização floresce, com fundos de investimento e capitais (nacionais e estrangeiros) penetrando massivamente nas IES brasileiras desde os anos 2000 e formando oligopólios educacionais cuja estratégia central é a maximização do lucro (Seki, 2021).

A tecnologia, longe de ser neutra, é ferramenta central para viabilizar esse projeto, pois permite aumentar a produtividade sem o correspondente aumento do investimento em trabalho vivo. É mobilizada para intensificar a exploração, padronizar e controlar o processo de trabalho. Como já alertava Álvaro Vieira Pinto (2013), o fetiche da tecnologia tende a obscurecer as relações sociais de produção que ela medeia. No contexto educacional, a “plataformização da educação” (Silva, 2022; Teixeira, 2022; Diniz; Oliveira Neto, 2025) é o processo pelo qual o trabalho pedagógico e a gestão escolar passam a ser mediados, organizados e controlados por plataformas digitais privadas (como, por exemplo, Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA e *Learning Management System* – LMS).⁴ Essas plataformas, no contexto do Ensino Superior privado, não apenas mediam as relações

⁴ AVA: Ambiente Virtual de Aprendizagem. LMS: Learning Management System

pedagógicas mediante automatização das correções, simplificação e redução do tempo necessário para cada tarefa docente, mas também as subordinam a uma lógica de entrega de conteúdo padronizado e extração automatizada de dados, integrando a lógica do capital informacional-digital. Sustentada no neotecnicismo digital, a plataformização representa uma das formas atuais da subsunção do trabalho docente ao capital.

Fazendo uma associação entre as categorias anteriormente mencionadas, observamos que a plataformização, a uberização e as fábricas de conteúdo são dimensões interdependentes de uma mesma racionalidade capitalista, que reconfigura o trabalho docente e o campo educacional sob os imperativos do capital informacional. As fábricas de conteúdo, em particular, representam a materialização empresarial da plataformização, atuando como pontes entre a lógica digital corporativa e a reestruturação produtiva da educação, aprofundando a precarização e a alienação pedagógica dos trabalhadores do Ensino Superior.

Essa dinâmica, frequentemente celebrada sob o discurso do tecnocentrismo, exerce profundo impacto sobre o trabalho docente. O ensino mediado por conteúdos pré-fabricados tende à simplificação e à perda da dimensão crítica. Conforme Minto (2021), a dimensão intelectual da docência é subsumida por processos de controle. A chamada “uberização” do trabalho (Antunes, 2020) também se manifesta aqui, com profissionais contratados como prestadores de serviço (Microempreendedor Individual – MEI e Recibo de Pagamento Autônomo – RPA) desprovidos de direitos trabalhistas formais e de segurança, os quais assumem individualmente os riscos de uma atividade cada vez mais precarizada.

O Estado, nessa análise, não é um ator imparcial. Contrariando a visão liberal, a perspectiva marxista (Lênin, 2017; Silva; Marcassa, 2020) e gramsciana (Dantas; Pronko, 2018) o revela como um agente que garante a reprodução das relações capitalistas. Como afirma Lênin (2017, p. 29) em *O Estado e a Revolução*: “[...] o Estado é o produto e a manifestação do caráter inconciliável das contradições de classe. O Estado surge onde, quando e na medida em que as contradições de classe não podem objetivamente ser conciliadas”.

Gramsci (2024, p. 1694) avança nessa análise, desmistificando a neutralidade do Estado moderno:

Decerto o Estado é concebido como organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à máxima expansão desse grupo, mas este desenvolvimento e esta expansão são concebidos e apresentados como a força motriz de uma expansão universal, de um desenvolvimento de todas as energias “nacionais”, isto é, o grupo dominante foi coordenado concretamente com os interesses gerais dos grupos subordinados e a vida estatal foi concebida como uma contínua formação e superação de equilíbrios instáveis (no âmbito da lei) entre os interesses do grupo fundamental e os interesses dos grupos subordinados [...].

Na educação, essa atuação se manifesta no fomento a parcerias público-privadas, na regulação favorável aos grandes grupos, na alocação de recursos públicos para nutrir o setor privado (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – Fies e Programa Universidade para Todos – ProUni) e na incorporação de intelectuais de mercado à formulação de políticas. É sob essa ótica crítica que a emergência das fábricas de conteúdo deve ser analisada.

As fábricas de conteúdo e a linha de produção

As “fábricas de conteúdo” são a materialização da lógica descrita anteriormente. Caracterizadas como *Edtechs* ou *startups* (Melo, 2022; Silva, 2022), seu modelo de negócio consiste em produzir e vender soluções educacionais padronizadas para instituições de educação. Seus discursos autopromocionais, visíveis em seus *websites*, são focados em inovação, tecnologia, escalabilidade e eficiência, com a oferta de um portfólio variado de produtos (disciplinas, cursos, objetos de aprendizagem, plataformas) e menção a grandes conglomerados educacionais como clientes (Kroton/Cogna, Ânima, YDUQS, Ser Educacional, etc.).

O fluxo de trabalho típico dessas empresas espelha um modelo industrial caracterizado pela divisão de tarefas, que fragmenta o ato pedagógico em etapas isoladas e controladas. A partir da contratação do serviço pela IES cliente, a fábrica aciona sua rede de profissionais remotos, geralmente contratados como MEIs ou por RPA (portanto, desprovidos de vínculos empregatícios formais como a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT), para a execução das tarefas de produção.

Nesse contexto empregatício de informalidades, vale mencionar que a Reforma Trabalhista (Brasil, 2017b) e a Lei da Terceirização (Brasil, 2017a), ambas aprovadas em 2017, são exemplos de como o Estado, mediante aprovação de leis, contribui com a precarização das condições de trabalho.

A coerção como o consenso, no modo de produção capitalista, ambas têm seus limites postos pelas necessidades e dinâmicas essenciais ao modo de ser do modo capitalista de produção. Nessa medida, a dissolução dos instrumentos estatais de viabilização de direitos – políticas sociais e do conjunto de legislação trabalhista e seus instrumentos fiscalizadores e jurídicos – integram as saídas que os grandes capitais articulam para a resolução – sempre provisória – de suas crises econômicas (Granemann, 2020, p. 6).

As crises econômicas mencionadas acima por Granemann (2020) demonstram a sujeição do Estado às demandas de acumulação capitalista. Um ponto central que devemos fixar é que não existe capitalismo sem crise; as crises representam as maneiras que o capital possui de estender cada vez mais sua dominação (Mészáros, 2010).

Voltando à estruturação das fábricas de conteúdo, o fluxo de trabalho típico, descrito com base em nossa experiência profissional, inicia-se com a contratação do serviço pela IES cliente. Estabelecem-se prazos, escopo e características do conteúdo a ser produzido. As diversas funções que podem compor o fluxo de trabalho, resumidas logo abaixo, evidenciam uma acentuada divisão técnica do trabalho, característica de um modelo industrial aplicado à produção de conteúdo educacional:

- **Professor conteudista:** responsável por escrever o conteúdo base da disciplina. Geralmente recebe um plano de ensino pronto da IES cliente e deve seguir rigorosamente *templates* e métricas definidos pela fábrica (número de páginas, quantidade de recursos instrucionais, formato das questões avaliativas). Sua autonomia é limitada, e o contato com o estudante final é inexistente. O trabalho é individualizado e, por vezes, sujeito a condições contratuais precárias (pagamento condicionado à aprovação do conteúdo pela IES, penalidades por atraso, etc.);
- **Designer educacional (DE) / instrucional (DI):** adapta o conteúdo do professor ao *template*, insere objetos instrucionais pré-definidos, revisa a estrutura e garante a conformidade com as métricas. Atua como um elo entre o conteúdo bruto e o formato final plataformizado, mas dentro de parâmetros estritos;
- **Revisor de texto/redator:** realiza a revisão gramatical e textual;
- **Roteirista de Vídeo:** transforma trechos do conteúdo em roteiros (*storyboards*) para videoaulas ou animações;
- **Designer Gráfico (DG)/diagramador:** cria a identidade visual e infográficos, diagrama o *e-book* (versão *offline*);
- **Ilustrador, animador e editor de vídeo:** produzem os componentes audiovisuais conforme os roteiros e padrões visuais;
- **Apresentador:** grava um determinado trecho de conteúdo pré-definido e estabelecido em um roteiro de vídeo. Geralmente, lê o conteúdo por meio de um *teleprompter* em um estúdio de gravação;
- **Organizador de conteúdo online:** insere o conteúdo interativo finalizado na plataforma LMS da IES cliente;
- **Coordenador de produção:** gerencia todo o fluxo, controla prazos, distribui tarefas, treina os profissionais a partir dos *templates* e métricas, realiza uma validação superficial do material e faz a ponte entre os diversos elos da linha de produção. Sua função é garantir a entrega no prazo e conforme os padrões, assegurando a eficiência da “linha de montagem”.

- **Professor aplicador (na IES):** em cursos híbridos, é o docente da IES que utiliza o material produzido pela fábrica como base para suas aulas e interações, tirando dúvidas dos estudantes. Sua autonomia sobre o conteúdo principal é limitada ou inexistente;
- **Tutor (EaD):** profissional que acompanha os estudantes na modalidade EaD, tirando dúvidas sobre o conteúdo pré-produzido pela fábrica, geralmente sem poder alterá-lo.

Essa estrutura revela uma lógica que remete à fusão de elementos do fordismo/taylorismo (divisão extrema do trabalho, padronização) com a acumulação flexível (mão de obra externa precarizada, trabalho remoto, produção sob demanda). O processo de criação intelectual, inerente à docência, é decomposto em tarefas repetitivas e controladas.

Trabalho e formação docente em disputa: precarização, alienação e automação

A configuração produtiva das fábricas de conteúdo impacta diretamente o trabalho e a formação docente, colocando-os como um campo de disputas e contradições. Os principais efeitos, analisados à luz das observações empíricas e do referencial teórico adotado, são:

- **Fragmentação extrema e alienação pedagógica:** o trabalho docente, tradicionalmente um todo integrado (planejamento, criação, ensino, avaliação), é decomposto em funções isoladas. O conteudista cria, mas não ensina; o tutor ensina, mas não cria. Essa fragmentação impede uma prática pedagógica integrada e reflexiva, levando à alienação do trabalhador, que se torna estranho ao produto final do seu trabalho (o processo educativo completo) e ao seu propósito;
- **Precarização e desmonte de direitos:** a contratação, predominante realizada via MEI ou RPA e impulsionada por legislações como a Reforma Trabalhista (Brasil, 2017b) e a Lei da Terceirização (Brasil, 2017a), é esvaziada de direitos básicos (férias, 13º, Fundo de Garantia por Tempo de Serviço – FGTS), instável e transfere os custos para o trabalhador. A figura do “empreendedor” mascara uma relação de subordinação e exploração (Antunes, 2020);
- **Padronização e perda de autonomia:** o uso massivo de *templates* e padrões retira a autonomia do profissional sobre o que e como ensinar. A criatividade e a adaptação ao contexto dos estudantes são substituídas pela conformidade a um padrão industrial, resultando em um processo de desqualificação em que a dimensão intelectual e crítica da docência é minimizada.
- **Intensificação, vigilância digital e automação:** prazos curtos, métricas rígidas e a lógica de produção em “esteira” intensificam o ritmo de trabalho. As plataformas

digitais, além de mediar a entrega do conteúdo, permitem formas de controle e monitoramento do desempenho dos trabalhadores, instituindo uma cultura de vigilância que pune desvios e recompensa a conformidade;

- **Invisibilização:** muitos dos profissionais que atuam na linha de produção são invisíveis para os estudantes e para a própria comunidade acadêmica. Seu trabalho intelectual é apropriado pela fábrica e vendido como um produto da marca contratante, aprofundando a alienação.

Algumas das entrevistas já realizadas com profissionais que atuaram em diferentes IES privadas e em empresas produtoras de conteúdo educacional, as fábricas de conteúdo, evidenciam, de forma contundente, os efeitos concretos da plataformização e da financeirização sobre o trabalho docente. Em consonância com o que Antunes (2020) denomina de “nova morfologia do trabalho”, observa-se uma reconfiguração que combina intensificação, fragmentação e perda de autonomia intelectual.

As entrevistas feitas até aqui revelam uma crescente fragmentação das funções docentes; e em alguns casos, com a internalização das “fábricas de conteúdo” pelas próprias instituições de ensino, conforme exemplos demonstrados a seguir. Uma professora de IES privada, a qual contempla a modalidade EaD, descreve uma divisão hierarquizada de tarefas entre o professor regente, o mediador e o tutor, em que cada um desempenha uma parte isolada do processo pedagógico, sem participação na concepção do conteúdo: “*A gente [professor regente] não tem carga horária para o número de alunos que recebe. O tutor corrige as avaliações e o mediador faz a ponte com o aluno, mas sem autonomia*” (Rosana, 2025, informação oral)⁵. Essa divisão expressa a lógica fabril aplicada ao campo educacional, a partir da qual o trabalho docente se converte em execução fragmentada de tarefas previamente prescritas.

Fenômeno semelhante é relatado por outra docente de IES privada ao afirmar que os materiais didáticos são elaborados por professores “curadores” e replicados em todas as instituições do ecossistema. Os docentes de sala tornam-se aplicadores desses conteúdos, sem autonomia sobre o que ensinam. Segundo ela, “[...] *os professores evitam ser conteudistas porque [as fábricas de conteúdo] pagam muito pouco [pausa], é muito tempo, muito estudo, e não vale a pena, e é material, ali, intelectual nosso que fica para eles*” (Maria, 2025, informação oral).

A intensificação do trabalho também se manifesta em diversos depoimentos. Um professor de uma universidade comunitária ministra até doze disciplinas diferentes, com carga horária semanal de trinta horas, nas modalidades presencial e a distância, sem critérios claros

⁵ As chamadas com informação oral dizem respeito às entrevistas. Para manter o anonimato dos entrevistados, utilizamos pseudônimos.

de distribuição de carga ou remuneração. Outro docente menciona o sentimento de alienação e perda de sentido pedagógico diante das disciplinas padronizadas na modalidade EaD/híbrida: *“Aquilo ali, para mim, parecia muito fazer de conta que eu estava dando aula. E aí, claro, uma questão de culpa, uma questão quase de responsabilidade docente. Aquilo ali [pausa], parecia que eu não estava fazendo o meu papel”* (João, 2025, informação oral).

A precarização contratual é um eixo recorrente. Uma professora conteudista relata ter sido contratada por “obra”, em contrato informal, para produzir materiais e gravar videoaulas. Outra conteudista e revisora afirma trabalhar continuamente por meio de contratos eventuais e emissão de nota como pessoa física, sem vinculação trabalhista. Ambos os relatos evidenciam a flexibilidade extrema dos vínculos.

Um dos aspectos mais recentes e reveladores da precarização é a adoção de sistemas de Inteligência Artificial (IA) nas fábricas de conteúdo, voltados à substituição parcial ou total do trabalho docente. As entrevistas de campo demonstram que, sob o discurso da inovação tecnológica e da eficiência, o uso de IA tem resultado em redução de postos de trabalho, rebaixamento salarial e perda de autoria.

Um designer instrucional entrevistado, com larga experiência na produção de materiais didáticos para diferentes empresas, relata uma mudança drástica no modelo produtivo após a pandemia, associada à disseminação de ferramentas automatizadas (Ricardo, 2025, informação oral):

Proposta financeiramente boa pra professor conteudista não tem muito, né? É. Eu basicamente, aos poucos, fui saindo do mercado, porque, desde a pandemia, por conta, eu acho, que muito desse “boom” da IA, os valores foram só diminuindo. [...] Trabalhei na [nome da empresa] como interno e sei que todos os materiais produzidos são feitos por IA, com ciência das instituições que contratam a empresa. Não existia sequer uma curadoria – apesar de essa figura existir, ela não atuava – e ficava basicamente um Frankenstein para o revisor ou para o designer educacional dar conta disso.

O relato mostra que a automação não elimina o trabalho docente, mas o reconfigura em tarefas de correção e reparo, transferindo aos trabalhadores a responsabilidade por dar coerência a produtos automatizados. A IA não atua como ferramenta de apoio, mas como instrumento de desqualificação da autoria, convertendo o professor em operador periférico de um sistema algorítmico.

De forma semelhante, outra designer instrucional com larga experiência menciona o avanço das IAs generativas nos fluxos de produção de conteúdo: *“Hoje em dia, você faz muita produção de conteúdo com inteligência artificial [...], já não precisa mais contratar conteudistas para tudo. O professor entra só para revisar ou ajustar o tom, e muitas vezes nem isso, porque o texto é considerado ‘suficiente’.* (Vanessa, 2025, informação oral)”

Esse processo evidencia a transição do professor de autor-criador para revisor de textos algorítmicos, o que implica a perda da dimensão crítica e intelectual do trabalho. O discurso empresarial que acompanha essa transição, centrado em ideias de produtividade, eficiência e inovação, oculta a lógica de substituição do trabalho humano e de padronização dos conteúdos.

A introdução de IA nas fábricas de conteúdo consolida, assim, um novo estágio de subsunção tecnológica do trabalho (Marx, 2008). A automação cumpre função análoga àquela que Marx descreveu na maquinaria industrial: retira do trabalhador o controle sobre o processo produtivo e o transforma em mero operador de um sistema tecnicamente mediado. Ao deslocarem o professor do centro da prática pedagógica, as plataformas e empresas reforçam a subordinação e o controle do processo educativo. O que se apresenta como “avanço tecnológico” opera, na verdade, como instrumento de intensificação da exploração do trabalho docente e de aprofundamento da alienação intelectual do professor.

Os relatos dos professores e demais profissionais da linha de produção revelam que as fábricas de conteúdo e as plataformas educacionais operam como expressão concreta da subsunção real do trabalho docente ao capital. Ao fragmentarem o processo pedagógico, padronizarem a produção intelectual e introduzirem a automação via IA, essas estruturas consolidam uma forma de reorganização do trabalho que retira do professor o domínio sobre a totalidade de sua prática.

Em síntese, as evidências empíricas da pesquisa demonstram que a plataformização e a automação não representam um avanço pedagógico, mas sim uma nova etapa da exploração do trabalho docente pelo capital informacional-digital.

Toda essa configuração nada tem a ver com a imagem desejada do trabalho docente, associada à autonomia intelectual, à pesquisa, à criação original e à relação pedagógica significativa. O que está cada vez mais evidenciado é uma forma de trabalho subsumida à lógica da produção de mercadorias, alinhada aos imperativos da acumulação de capital no setor educacional financeirizado e plataformizado. O “professor aplicador” ou “tutor”, na ponta final, na IES, também sofre os efeitos dessa reconfiguração, atuando muitas vezes como mero mediador de um conteúdo sobre o qual não tem controle.

Considerações finais: entre a subordinação e a resistência

Este artigo buscou analisar o fenômeno das “fábricas de conteúdo” como uma expressão da plataformização e financeirização da Educação Superior no Brasil. Argumentou-se que, por trás da discursividade tecnocêntrica, opera-se um profundo processo de reconfiguração do trabalho docente, marcado por precarização, fragmentação, intensificação e alienação

pedagógica. A hipótese de que essas fábricas correspondem a um projeto do empresariado para adequar a formação às demandas do capital encontra forte sustentação inicial.

Os apontamentos aqui são preliminares e serão aprofundados com a conclusão e análise das entrevistas com os trabalhadores, que trarão a perspectiva de quem vivencia essa realidade. Contudo, os dados coletados inicialmente já permitem tensionar o debate proposto por este dossiê. A crítica ao tecnocentrismo e ao fetiche tecnológico foi realizada ao desvelar como a tecnologia é instrumentalizada para a exploração. A análise do trabalho e da formação docentes como campos de disputas foi central, detalhando os riscos da automação, da alienação e do desmonte promovido por soluções tecnoprivatistas. Por fim, sobre os atos de resistência, embora o foco deste estudo seja a denúncia das estruturas de dominação, a própria análise crítica aqui empreendida constitui uma forma de resistência intelectual.

Desvelar os mecanismos de exploração e as contradições do discurso hegemônico é um passo fundamental para a construção de alternativas. A continuidade desta pesquisa visa não apenas aprofundar a denúncia, mas também identificar possíveis fissuras, contradições e formas de organização e resistência dos trabalhadores da educação que possam apontar para a apropriação das tecnologias numa perspectiva emancipatória e contra-hegemônica, reafirmando a educação como um direito, e não como uma mercadoria.

Referências

ANTUNES, R. *Uberização, Trabalho Digital e Indústria 4.0*. São Paulo: Boitempo, 2020.

BRASIL. Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017. Altera dispositivos da Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, Seção 1, ano 154, n. 63-A, p. 1, 31 mar. 2017. Edição extra. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13429.htm. Acesso em: 15 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, Seção 1, ano 154, n. 134, p. 1, 14 jul. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm. Acesso em: 16 ago. 2020.

DANTAS, A.; PRONKO, M. Estado e dominação burguesa: revisitando alguns conceitos. In: BARROS A.; BAHNIUK, C.; VARGAS, M. C.; FONTES, V. *Hegemonia burguesa na educação pública: problematizações no curso TEMS (EPSJV/PRONERA)*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2018. p. 73-98. Disponível em: <https://arca.fiocruz.br/items/150b5c43-b688-4083-9ddd-6c796b3807fb/full>. Acesso em: 13 jul. 2021.

DINIZ, J. do R.; OLIVEIRA NETO, A. B. de. Vigilância, plataformização da educação e possíveis saídas: um breve panorama. *Germinal: Marxismo e educação em Debate*, Salvador, v. 17, n. 1, p. 68-89, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/62756>. Acesso em: 19 out. 2025. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v17i1.62756>.

FAUST, J. M.; MELGAREJO, M. M.; SILVA, M. M. O trabalhador docente na escola pública: Novos elementos de subsunção ao capital. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 21, n. 46, p. 145-21, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723821462020145>. Acesso em: 15 set. 2025. DOI: <https://doi.org/10.5965/1984723821462020145>.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*: obra completa. Tradução de IGS-Brasil. Rio de Janeiro: IGS-Brasil, 2024. PDF. ISBN 978-65-83079-18-3. Disponível em: <https://igsbrasil.org/galeria>. Acesso em: 23 jun. 2025.

GRANEMANN, S. Quando o capital vai às compras: direitos sociais, privatização e a acumulação capitalista. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 21, n. 46, p. 50-71, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723821462020050>. Acesso em: 13 nov. 2023. DOI: <https://doi.org/10.5965/1984723821462020050>.

HARVEY, D. *A condição pós-moderna*: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1993.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo da Educação Superior 2023*: Apresentação dos principais destaques. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/mec-e-inep-divulgam-resultado-do-censo-superior-2023>. Acesso em: 10 mar. 2025.

KOSIK, K. *A Dialética do Concreto*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LÊNIN, V. I. *O Estado e a Revolução*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, K. O capital: Crítica da economia política: Livro I, tomo II. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MARX, K. Parte terceira. Lei: tendência a cair da taxa de lucro. In: MARX, K. *O Capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. livro 3, v. 4, p. 277-316.

MARX, K.; ENGELS, F. *Manifesto do Partido Comunista*. Tradução de Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2005.

MELO, S. M. O que é uma startup e o que ela faz? *Sebrae*, [S. l.], 2022. <https://sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/ufs/pi/artigos/voce-sabe-o-que-e-uma-startup-e-o-que-ela-faz,e15ca719a0ea1710VgnVCM1000004c00210aRCRD#:~:text=O%20conceito%20mais%20difundido%20%C3%A9,startup%20de%20uma%20empresa%20tradicional>.

MÉSZÁROS, I. Das crises cíclicas à crise estrutural. In: MÉSZÁROS, I. *A atualidade histórica da ofensiva socialista*. São Paulo: Boitempo, 2010, p. 69-98.

MINTO, L. W. A pandemia na educação: o presente contra o futuro? *Revista Trabalho, Política e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 10, p. 139-154, 2021. Disponível em: <https://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/810>. Acesso em: 12 maio 2024. DOI: <https://doi.org/10.29404/rtps-v6i10.810>.

PAULO NETTO, J. *Introdução ao estudo do método de Marx*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PINTO, Á. V. *O conceito de tecnologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013. v. 2.

SEKI, A. K. Apontamentos sobre a financeirização do ensino superior no Brasil (1990-2018). *Germinal: marxismo e educação em debate*, Salvador, v. 13, p. 48-71, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43866>. Acesso em: 8 mar. 2022. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v13i1.43866>.

SEKI, A. K. A Indústria de Edtechs na França (2002-2022). Dossiê novas facetas da desfiguração do trabalho docente. *Caderno CEDES*, Campinas, n. 45, p. 1-13, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/MXtZZRmH9K3rCSNYjR58mrF/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 28 ago. 2025.

SILVA, M. M.; DECKER, A. I.; FAUST, J. M.; MELGAREJO, M. M. Formação da classe trabalhadora em tempos de pandemia e crise do capital: a agenda dos aparelhos privados de hegemonia. *Trabalho, Educação e Saúde*, [S. l.], v. 19, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/6KwwzCdYyw9fHRxrYfHwxst/?lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00322>.

SILVA, M. M.; MARCASSA, L. P. O Estado contemporâneo sob as lanternas de Lênin: definindo o grande Leviatã. *Germinal: Marxismo e educação em debate*, Salvador, v. 12, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/37662>. Acesso em: 21 abr. 2023. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v12i2.37662>.

SILVA, P. A. P. EdTech e a plataformação da educação. 2022. 116 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/19281>. Acesso em: 16 jul. 2024.

TEIXEIRA, P. H. M. A uberização do trabalho docente: reconfiguração das condições e relações de trabalho mediados por plataformas digitais. 2022. 303 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/45841>. Acesso em: 18 out. 2025.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.