

**ENSINO SUPERIOR E FÁBRICAS DE CONTEÚDO: UMA ANÁLISE DA  
RECONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE**

MILENE SILVA DE CASTRO

Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil  
milene.castro@edu.udesc.br | <https://orcid.org/0000-0002-6958-9242>

MARILÉIA MARIA DA SILVA

Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil  
marileia.silva@udesc.br | <https://orcid.org/0000-0001-8746-9001>

**R E S U M O**

Este artigo explora a reconfiguração do trabalho docente no contexto das chamadas “fábricas de conteúdo” educacional para o Ensino Superior privado no Brasil. Diante da crescente expansão do setor privado e da modalidade de Educação a Distância (EaD), impulsionada por processos de financeirização e plataformização da educação, torna-se crucial investigar como os conteúdos educacionais são produzidos e como esse processo de produção impacta os trabalhadores da educação. A hipótese central é que as fábricas de conteúdo correspondem a um projeto do empresariado da educação alinhado às novas determinações impostas pela crise do capital na contemporaneidade, resultando em processos de intensificação, precarização e fragmentação do trabalho docente, impactando o desenvolvimento de uma cultura científica crítica entre os estudantes. Apresentamos aqui uma análise preliminar da estrutura dessas fábricas e suas implicações para a docência no contexto da expansão das culturas digitais mediadas pelo mercado.

**P A L A V R A S - C H A V E**

fábricas de conteúdo; trabalho docente; ensino superior; plataformização da educação; cultura digital.



**SISYPHUS**

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 13, ISSUE 03,

2025, PP 270-284

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.41652>  
CC BY-NC 4.0

**HIGHER EDUCATION AND CONTENT FACTORIES: AN ANALYSIS OF THE  
RECONFIGURATION OF TEACHING WORK**

MILENE SILVA DE CASTRO

Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brazil  
milene.castro@edu.udesc.br | <https://orcid.org/0000-0002-6958-9242>

MARILÉIA MARIA DA SILVA

Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brazil  
marileia.silva@udesc.br | <https://orcid.org/0000-0001-8746-9001>

**A B S T R A C T**

This article explores the reconfiguration of academic labour within the context of the so-called educational 'content factories' for private Higher Education in Brazil. Given the growing expansion of the private sector and the Distance Learning (DL) modality, driven by processes of financialization and platformization of education, it becomes crucial to investigate how educational content is produced and how this production process impacts education workers. The central hypothesis is that 'content factories' represent a project driven by the education business sector, aligned with the new imperatives imposed by the contemporary crisis of capital, resulting in processes of intensification, precarization, and fragmentation of academic labour, thereby impacting the development of a critical scientific culture among students. We present here a preliminary analysis of the structure of these factories and their implications for academic work within the context of the expansion of market-mediated digital cultures.

**K E Y W O R D S**

content factories; academic labour; higher education; platformization of education; digital culture.



**SISYPHUS**

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 13, ISSUE 03,

2025, PP 270-284

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.41652>  
CC BY-NC 4.0

## EDUCACIÓN SUPERIOR Y FÁBRICAS DE CONTENIDO: UN ANÁLISIS DE LA RECONFIGURACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE

MILENE SILVA DE CASTRO

Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil  
milene.castro@edu.udesc.br | <https://orcid.org/0000-0002-6958-9242>

MARILÉIA MARIA DA SILVA

Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil  
marileia.silva@udesc.br | <https://orcid.org/0000-0001-8746-9001>

### RESUMEN

Este artículo explora la reconfiguración del trabajo docente en el contexto de las llamadas 'fábricas de contenido' educativo para la Educación Superior privada en Brasil. Ante la creciente expansión del sector privado y de la modalidad de Educación a Distancia (EaD), impulsada por procesos de financiarización y plataformización de la educación, se vuelve crucial investigar cómo se producen los contenidos educativos y cómo este proceso de producción impacta a los trabajadores de la educación. La hipótesis central es que las fábricas de contenido corresponden a un proyecto del empresariado de la educación alineado con las nuevas determinaciones impuestas por la crisis del capital en la contemporaneidad, resultando en procesos de intensificación, precarización y fragmentación del trabajo docente, impactando el desarrollo de una cultura científica crítica entre los estudiantes. Presentamos aquí un análisis preliminar de la estructura de estas fábricas y sus implicaciones para la docencia en el contexto de la expansión de las culturas digitales mediadas por el mercado.

### PALABRAS CLAVE

fábricas de contenido; trabajo docente; educación superior; plataformización de la educación; cultura digital.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 13, ISSUE 03,

2025, PP 270-284

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.41652>  
CC BY-NC 4.0

# Ensino Superior e Fábricas de Conteúdo: Uma Análise da Reconfiguração do Trabalho Docente

*Milene Silva de Castro<sup>1</sup>, Mariléia Maria da Silva*

## INTRODUÇÃO

O cenário da Educação Superior no Brasil tem passado por transformações nas últimas décadas, marcadas pela expansão das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas e pelo crescimento da Educação a Distância (EaD) e de modalidades híbridas. Dados do Censo da Educação Superior indicam que, em 2023, 79% das matrículas em cursos de graduação concentravam-se no setor privado (Brasil / INEP, 2024). Essa expansão está conectada a processos mais amplos de reorganização do capitalismo, financeirização e busca por novos nichos de acumulação de valor, onde a educação emerge como um campo fértil (Minto, 2021; Seki, 2021), moldando a cultura digital no setor.

Nesse contexto, um fenômeno que ganha relevância é a atuação de empresas especializadas na produção de conteúdos educacionais padronizados para IES privadas, aqui denominadas “fábricas de conteúdo”. Essas empresas fornecem desde disciplinas avulsas até cursos completos, incluindo ebooks, videoaulas, atividades interativas e avaliações automatizadas, moldando parte significativa do material didático consumido por milhares de estudantes e influenciando as práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais.

A presente pesquisa, da qual este artigo se deriva<sup>2</sup>, debruça-se sobre esse fenômeno e busca responder às seguintes questões: 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 plataformização da educação – uma faceta da cultura digital contemporânea – mediante a atuação desses profissionais? Quais concepções teórico-metodológicas estão presentes nos processos dessas fábricas?

A hipótese que guia o desenvolvimento do trabalho é que as fábricas de conteúdo educacional representam uma manifestação do projeto do empresariado da educação para responder às novas determinações impostas pela crise do capital na contemporaneidade, reconfigurando o trabalho docente por meio de processos de fragmentação, padronização, intensificação e precarização, impactando o desenvolvimento de uma cultura científica crítica entre os estudantes e dificultando a articulação universidade-escola-sociedade numa perspectiva crítica e emancipatória.

A relevância desta investigação fundamenta-se na necessidade de compreender as dinâmicas que sustentam a expansão da EaD privada e seus impactos sobre os trabalhadores da educação, bem como sobre a própria natureza do conhecimento veiculado nesse formato digital. Inspirada parcialmente em análises prévias sobre a concepção de inovação e o apelo às tecnologias educacionais no contexto do Novo Ensino Médio e em experiências profissionais que tivemos em empresas de tecnologia

<sup>1</sup> Av. Madre Benvenuta, 2007 - Itacorubi, Florianópolis / SC, CEP: 88.035-901, Brasil.

<sup>2</sup> 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.



educacional, a pesquisa busca desvelar as relações de trabalho invisibilizadas e precarizadas (Antunes, 2020) que se estabelecem na linha de produção desses conteúdos. A padronização e a lógica industrial aplicadas à produção de conhecimento educacional impactam diretamente a autonomia, a criatividade e as condições laborais dos docentes e demais profissionais envolvidos, minimizando o potencial das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) para fomentar atividades pedagógicas genuinamente criativas, participativas e dialógicas.

Este artigo está estruturado da seguinte forma: após esta introdução, apresentamos o referencial teórico que ampara a análise, discutindo conceitos como acumulação flexível, financeirização, plataformização como expressão da cultura digital dominante e a natureza do trabalho na lógica do capital. Em seguida, detalhamos a metodologia da pesquisa em andamento. Posteriormente, caracterizamos as fábricas de conteúdo, oferecendo uma análise preliminar da configuração do trabalho docente nesse contexto. Por fim, tecemos algumas considerações finais, ressaltando o caráter inicial das análises e apontando os próximos passos da investigação.

## A NATUREZA DO TRABALHO NA LÓGICA DO CAPITAL E SUAS EXPRESSÕES NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Para compreender a configuração do trabalho docente nas fábricas de conteúdo, é fundamental situá-la no contexto mais amplo das transformações do capitalismo contemporâneo e suas implicações para o mundo do trabalho e a educação, incluindo a forma como as culturas digitais são incorporadas e ressignificadas. A perspectiva marxista oferece ferramentas cruciais para essa análise.

A fase atual do capitalismo, a acumulação flexível (Harvey, 1993), caracteriza-se pela busca incessante por reduzir custos, flexibilizar a produção e as relações de trabalho, e expandir as fronteiras da acumulação para esferas antes predominantemente públicas, como a educação e a saúde. Nesse cenário, a lógica da financeirização se estabelece nos setores produtivos e de serviços (Seki, 2021). Seki (2021) demonstra como fundos de investimento e capitais financeiros (nacionais e estrangeiros) penetraram nas IES brasileiras, especialmente a partir dos anos 2000, formando grandes oligopólios educacionais que hoje dominam as matrículas no ensino superior privado e direcionam suas estratégias para a maximização do lucro, em detrimento da qualidade educacional e das condições de trabalho.

A tecnologia desempenha um papel central nesse processo. Longe de ser neutra, ela é incorporada à lógica do capital como ferramenta para intensificar a exploração, controlar o processo de trabalho e criar novos mercados. Álvaro Vieira Pinto (2013) já alertava sobre o fetiche da tecnologia, que obscurece as relações sociais de produção. No contexto educacional, vemos a ascensão da “plataformização da educação” (Silva, 2022; Teixeira, 2022), onde plataformas digitais (AVAs/LMS)<sup>3</sup> mediam as relações pedagógicas e facilitam a entrega de conteúdos padronizados.

Nos desdobramentos mais recentes relacionados à tecnologia, observa-se a incorporação de sistemas de Inteligência Artificial (IA) na gestão pedagógica e na própria produção de conteúdo. Pesquisas atuais (Damázio Júnior & Schlesener, 2024; Seki, 2025) destacam que a IA vem sendo utilizada para gerar materiais didáticos padronizados,

---

<sup>3</sup> AVA: Ambiente Virtual de Aprendizagem. LMS: Learning Management System.

classificar estudantes, oferecer feedbacks automáticos e prever desempenhos, gerando um impacto na configuração do trabalho docente.

Com base em uma ampla pesquisa documental e no mapeamento de 1.303 empresas da indústria de EdTechs, Seki (2025) demonstra que 91% das tecnologias educacionais não atuam como instrumentos de apoio, mas tendem a substituir as atividades intelectuais do professor, como o planejamento, a avaliação e a produção de materiais didáticos, convertendo o trabalho pedagógico em atividade automatizada.

Um exemplo recente dessa tendência foi a proposta de uso, pela rede estadual de educação do estado de São Paulo, do *Fluencímetro*, ferramenta de IA que “avalia” a leitura de alunos por meio de gravações de voz e retorna aos professores relatórios automáticos com classificações como “abaixo do básico”, “adequado” ou “avançado”.

De acordo com a SEDUC-SP, a classificação individual dos alunos nestes “níveis” de leitura permitiria aos professores (e aos gestores) manter um histórico individual ao longo das diversas aplicações e uma classificação geral da média de cada turma. O software fornecido pela plataforma digital Elefante Letrado vinha sendo utilizado em algumas escolas estaduais com alunos dos primeiros anos do ensino fundamental, cujo edital de licitação previa aproximadamente despesas da ordem de R\$ 17,3 milhões – sendo seis milhões de reais correspondentes unicamente ao Fluencímetro (Mattos, 2024a). O que se propunha, portanto, era a generalização do uso da aplicação digital para toda a rede. (Seki, 2025, p. 6)

Outro caso emblemático foi a proposta da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo de utilizar o ChatGPT para corrigir lições de casa, gerar planos de aula e produzir aulas. Nessa política, o trabalho docente é reconfigurado: cabe ao professor apenas revisar e ajustar o material “produzido” pela máquina, o que evidencia a substituição progressiva de funções intelectuais e criativas por procedimentos automatizados.

Conforme analisa Seki (2025), essa transferência de tarefas humanas para sistemas digitais é ideologicamente recoberta pela retórica da inovação e da eficiência. A IA é apresentada como “ferramenta de apoio”, mas, na prática, atua como meio de controle e vigilância, padronizando práticas pedagógicas e medindo desempenhos em tempo real. O professor, outrora produtor e mediador de conhecimento, passa a ser reduzido a um operador técnico, responsável por monitorar os indicadores e garantir que o conteúdo gerado pela plataforma atenda aos padrões impostos pela gestão.

Essa dinâmica impacta profundamente o trabalho docente. O ensino, mediado por tecnologias e conteúdos pré-fabricados, tende à individualização, à simplificação e à perda da dimensão crítica e colaborativa, dificultando a promoção do diálogo necessário à construção de uma cultura científica partilhada. Minto (2021) reforça que o trabalho educativo não escapa à tendência geral de degradação e precarização, onde a dimensão intelectual da docência é subsumida por processos de simplificação e controle.

A chamada “uberização” do trabalho, como descrita por Antunes (2020), também encontra repercussões na educação plataformizada. Profissionais são crescentemente contratados como prestadores de serviço (MEI, RPA)<sup>4</sup>, sem vínculos empregatícios formais, direitos trabalhistas ou segurança, assumindo individualmente os riscos e custos da atividade. Essa precarização é funcional à redução de custos e à flexibilidade exigida pelos conglomerados educacionais e pelas fábricas de conteúdo, precarizando os profissionais da educação que poderiam fomentar culturas científicas e digitais mais críticas.

---

<sup>4</sup> MEI: Microempreendedor Individual. RPA: Recibo de Pagamento Autônomo.



O papel do Estado, nessa perspectiva, não é neutro. Contrariando a visão liberal de um Estado mediador imparcial, a análise marxista (Lenin, 2017; Silva & Marcassa, 2020) e gramsciana (Dantas & Pronko, 2018; Gramsci, 2024) revela um Estado que atua, direta ou indiretamente, para garantir a reprodução das relações capitalistas.

No campo educacional, a não neutralidade do Estado se manifesta no fomento a parcerias público-privadas, na regulação favorável aos grandes grupos, na distribuição de recursos públicos (como o FIES e PROUNI)<sup>5</sup> que alimentam o setor privado e na incorporação de intelectuais e organismos ligados ao mercado (Aparelhos Privados de Hegemonia - APHs) na formulação de políticas educacionais.

É à luz desse quadro – de acumulação flexível, financeirização, plataformação, precarização do trabalho e atuação do Estado como garantidor dos interesses do capital – que a emergência e a atuação das fábricas de conteúdo educacional devem ser analisadas.

Ainda que a análise deste artigo tenha o foco na emergência das fábricas de conteúdo e em sua articulação com o setor privado do ensino superior, é fundamental reconhecer que muitos dos mecanismos de padronização, fragmentação, fetiche tecnológico e precarização do trabalho docente não são novos. Estudos da pedagogia histórico-crítica nos ajudam a compreender esse percurso da educação no Brasil.

A universalização do modelo escolar moderno esteve associada, como assinala Saviani (2008, 2021), à constituição de uma pedagogia que, ao mesmo tempo em que buscava a democratização do acesso ao conhecimento, se organizava segundo parâmetros de racionalização, burocratização e homogeneização, elementos indispensáveis ao projeto burguês de escolarização das massas. A escola pública, ao longo de sua história, foi um palco para a reprodução de hierarquias sociais e culturais, a veiculação de saberes oficiais e a formação de força de trabalho para as demandas do mercado.

Duarte (2008) denomina a pedagogia das competências, bastante difundida em diversas correntes educacionais contemporâneas, como pedagogias do “aprender a aprender”, em alusão ao Relatório Jacques Delors<sup>6</sup>. Segundo o autor, para algumas dessas correntes, a meta principal da educação consiste justamente em desenvolver no estudante competências de caráter adaptativo, de modo que ele seja capaz de aprender de forma contínua e autônoma ao longo da vida, acompanhando as exigências de uma sociedade marcada por rápidas transformações. Em sua base, o princípio do “aprender a aprender” busca preparar os indivíduos para lidar com as sucessivas adaptações impostas pelo modo de produção capitalista.

No interior dessa concepção, amplamente sustentada pelo discurso de que vivemos em uma “sociedade do conhecimento”, observa-se um deslocamento do papel do professor e do saber sistematizado. O conhecimento deixa de ser “a apropriação da realidade pelo pensamento” (Duarte, 2008, p. 15) e passa a ser reduzido a uma convenção cultural de caráter subjetivo (Duarte, 2008). O autor assinala ainda que a ideia de “sociedade do conhecimento” desempenha determinada função ideológica no contexto capitalista.

Saviani (2021) reconstrói a trajetória da educação brasileira ao examinar as concepções pedagógicas de caráter tecnicista, neotecnicista e neoprodutivista. Essas perspectivas permitem compreender como a escola e a educação se ajustaram às novas exigências impostas pela crise do capital. No contexto contemporâneo, a função escolar tem se voltado para a formação de um trabalhador moldado às demandas do mercado, preparado tanto para a inserção produtiva quanto para enfrentar o desemprego e outras consequências sociais.

A pedagogia tecnicista, por exemplo, pautava-se em valores como eficiência, racionalidade, cientificismo e produtividade, defendendo um ensino de caráter

<sup>5</sup> FIES: Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior. PROUNI: Programa Universidade para Todos

<sup>6</sup> Relatório da comissão internacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (Duarte, 2008, p. 7).

operacional, voltado ao treinamento sistemático para atender às necessidades do sistema social. Assim, se a pedagogia tradicional enfatizava o “aprender”, a vertente tecnicista privilegiava o “aprender a fazer” e a pedagogia nova valoriza o “aprender a aprender”, conforme destaca Saviani (2021).

Com a crise capitalista de 1970 e a consequente reestruturação produtiva, verifica-se a transição do modelo fordista para o toyotista, ou de acumulação flexível. Esse novo padrão organizacional, como aponta o autor, introduz a exigência de trabalhadores polivalentes, capazes de atuar em processos diversificados, em pequena escala, voltados a nichos específicos de mercado. Também pressupõe profissionais que, em lugar da estabilidade no emprego, competem diariamente por sua posição, assumindo integralmente os objetivos da empresa e buscando constantemente elevar seus índices de produtividade. Essa lógica, oriunda do mundo do trabalho, refletiu-se também na educação, que passou a priorizar a formação de sujeitos adaptáveis e multifuncionais, em consonância com as demandas do mercado (Saviani, 2021).

Nesse processo, manteve-se a ideia de que a educação possuía papel central no desenvolvimento econômico, sustentada pela teoria do capital humano. Essa teoria, em sua formulação inicial, compreendia a escola como instância responsável por preparar indivíduos para um mercado em expansão, o qual demandava força de trabalho escolarizada a fim de garantir tanto a competitividade empresarial quanto o aumento da riqueza social e da renda individual. Com a crise dos anos 1970, entretanto, embora a relevância da escola para o processo econômico continuasse a ser reconhecida, o sentido da teoria foi modificado. Se antes estava ancorada em uma economia orientada por objetivos coletivos — como o crescimento nacional e a ampliação da riqueza social —, a partir da década de 1990 a lógica predominante passou a atender prioritariamente a interesses privados. Nesse novo cenário, a escola deveria fornecer competências e habilidades individuais, vistas como diferenciais para a conquista de posições no mercado de trabalho (Saviani, 2021).

Mészáros (2008) indica que a educação institucionalizada, tal como concebida no interior do capitalismo, é parte integrante da lógica de manutenção do “metabolismo social do capital”, pois organiza o trabalho pedagógico de modo a reforçar a adaptação às exigências do mercado e a naturalização da ordem vigente.

Dessa forma, se hoje observamos que as fábricas de conteúdo intensificam a fragmentação do trabalho docente, a padronização dos materiais e o bloqueio da dimensão crítica, é preciso reconhecer que tais processos encontram precedentes históricos na própria organização escolar moderna e contemporânea. A produção de tecnologias e conteúdos pré-fabricados, por exemplo, que hoje vemos nas “fábricas de conteúdo”, possui paralelos históricos com a massificação, na educação básica, de apostilas, livros didáticos padronizados e inserção de tecnologias educacionais “inovadoras”, que visavam garantir a “qualidade” e a “eficiência” em larga escala.

O que se verifica na atualidade é uma reconfiguração dessas tendências sob novas bases: financeirizadas, plataformizadas e submetidas ao regime de acumulação flexível. O setor privado de educação superior e as edtechs não inventam a padronização e a simplificação do conhecimento, mas potencializam-na em escala industrial, articulando-a à lógica global do capital.

Nossa análise, portanto, busca desvelar como essa reconfiguração contemporânea do trabalho docente no ensino superior privado se apoia e se aprofunda em bases estruturais preexistentes na própria concepção e funcionamento da escola, tornando-a um alvo e agente das estratégias de racionalização capitalista. Essa perspectiva permite compreender que a luta pela construção de uma cultura científica crítica no ensino superior passa também por enfrentar os limites estruturais da própria escola moderna, em suas origens e em suas formas contemporâneas.



## METODOLOGIA DA PESQUISA

A presente investigação adota como fundamento metodológico o Materialismo Histórico Dialético. Essa perspectiva busca a compreensão da realidade social a partir de suas contradições internas, da análise da totalidade e da mediação (Netto, 2011). O Materialismo Histórico Dialético orienta a ultrapassar a aparência fenomênica para buscar também a essência dos processos sociais, desnaturalizando relações e estruturas que se apresentam como dadas (Kosik, 1976). Trata-se de compreender as fábricas de conteúdo e a configuração do trabalho docente não como fenômenos isolados ou meramente técnicos, mas como produtos de relações sociais, econômicas e políticas historicamente determinadas, inseridas no contexto das culturas digitais e suas tensões.

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, documental e exploratória (Gil, 1989). Exploratória por adentrar um tema ainda com produção acadêmica incipiente, buscando maior familiaridade com o problema e a construção de hipóteses mais precisas. Qualitativa por focar na compreensão aprofundada das características, processos e significados relacionados ao objeto de estudo, sem a pretensão de generalização estatística. E documental por contemplar a análise dos conteúdos e documentos postados nos sites das empresas educacionais selecionadas para a pesquisa e documentos normativos.

Os procedimentos para coleta e análise de dados incluem:

- Levantamento e análise bibliográfica e documental: realização de um balanço da produção científica (teses, dissertações, artigos) sobre temas como plataformação da educação, edtechs, trabalho docente na EaD, financeirização do ensino superior; análise de documentos legais e normativos que regulamentam a EaD e as parcerias no setor educacional.
- Análise de conteúdo de websites: análise detalhada dos websites das principais empresas (fábricas de conteúdo) que atuam no mercado brasileiro de produção de conteúdo para o Ensino Superior. O critério de seleção priorizou empresas de maior porte, com atuação nacional e que atendem grandes conglomerados educacionais. Quatorze empresas foram selecionadas. A análise busca identificar o discurso autopromocional, os serviços oferecidos, os clientes, a estrutura organizacional aparente e as concepções de educação, tecnologia e cultura digital veiculadas.
- Entrevistas semiestruturadas: planejamento e realização de entrevistas com aproximadamente quinze profissionais que atuaram em diferentes funções na linha de produção/aplicação de conteúdos dessas fábricas (professores conteudistas, designers educacionais, revisores, coordenadores de produção, professores aplicadores/tutores em IES clientes, etc.). São utilizados dois roteiros base, que partem de questões básicas sobre a natureza do trabalho, contrato, funções, dinâmica produtiva e percepções sobre o processo, permitindo aprofundamentos e novas questões emergentes?

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 fábricas, as tendências do capitalismo e as concepções ideológicas presentes nos discursos e práticas.



## AS “FÁBRICAS DE CONTEÚDO” E A LINHA DE PRODUÇÃO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

As “fábricas de conteúdo” emergem como atores relevantes no ecossistema da educação superior privada e a distância. São empresas, caracterizadas como edtechs ou *startups* em diferentes estágios de maturação (Melo, 2022; Silva, 2022), cujo negócio principal é produzir e vender conteúdo e soluções educacionais para outras instituições.

A análise preliminar dos *websites* das empresas selecionadas revela alguns traços comuns: um forte discurso focado em inovação, tecnologia, escalabilidade e eficiência; a oferta de um portfólio variado de produtos (disciplinas, cursos, objetos de aprendizagem, plataformas); e a menção a grandes conglomerados educacionais como clientes (Kroton/Cogna, Âmima, YDUQS, Ser Educacional, etc.). Possuem, em geral, estruturas internas enxutas de funcionários ainda com vínculo dentro da consolidação das leis trabalhistas (CLT), e recorrendo massivamente à contratação de profissionais externos (sem vínculo trabalhista) 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 para 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 entender 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. A partir daí, a fábrica aciona sua rede de profissionais cadastrados – geralmente trabalhadores remotos, contratados como MEI ou RPA.

As diversas funções, resumidas logo abaixo, que podem compor o fluxo de trabalho, 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 (número de páginas, quantidade de recursos instrucionais, formato das questões) definidos pela fábrica. 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, infográficos, diagrama o ebook (versão offline).
- Ilustrador, Animador, 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 ele lê o conteúdo através 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 nos *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. Sua autonomia sobre o conteúdo principal é limitada.
- 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, controle de tempos e métodos via métricas e *templates*) com a acumulação flexível (mão de obra externa e precarizada, trabalho remoto, agilidade e produção sob demanda). O processo de criação intelectual e pedagógica, inerente ao trabalho docente, é fragmentado em tarefas estanques, repetitivas e controladas, desafiando a construção de culturas digitais que sejam também participativas e críticas.

## RECONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: ANÁLISE PRELIMINAR

Com base na descrição da linha de produção e no referencial teórico adotado, podemos traçar um quadro preliminar da configuração do trabalho docente no contexto das fábricas de conteúdo, observando seus impactos na cultura digital educacional:



- Fragmentação extrema: o trabalho docente tradicional, que envolve planejamento, criação de material, ensino, interação e avaliação, é decomposto em múltiplas funções especializadas e isoladas. O professor conteudista cria o conteúdo base, mas não interage com o aluno nem o avalia diretamente; o tutor ou professor aplicador interage, mas não criou o conteúdo e tem pouca autonomia para modificá-lo. Essa fragmentação dificulta a articulação integrada entre concepção, prática e avaliação, fundamental para uma educação crítica.
- Padronização e perda de autonomia: o uso intensivo de *templates*, métricas e planos de ensino pré-definidos retira do professor conteudista (e demais profissionais) a autonomia sobre o quê e como ensinar. A criatividade e a adaptação ao contexto específico dos estudantes, essenciais para conectar com a realidade sociocultural e fomentar a cultura científica, são substituídas pela conformidade a padrões industriais que visam a escalabilidade e a replicabilidade.
- Precarização das condições de trabalho: a forma predominante de contratação via MEI ou RPA, por projeto, sem vínculo empregatício formal, implica ausência de direitos trabalhistas (férias, 13º salário, FGTS etc.), instabilidade, remuneração baixa (muitas vezes por produção) e transferência dos riscos e custos (equipamentos, internet, energia) para o trabalhador. A figura do trabalhador MEI, embora apresentada como “empreendedor”, mascara relações de subordinação e exploração (Antunes, 2020).
- Intensificação e controle: os prazos curtos, a necessidade de cumprir métricas rigorosas e a lógica de produção em “esteira” levam à intensificação do trabalho. As plataformas digitais podem, adicionalmente, permitir formas de controle e monitoramento do desempenho dos trabalhadores, moldando uma cultura digital de vigilância.
- Desqualificação e alienação: ao reduzir o trabalho docente a tarefas prescritas e fragmentadas, corre-se o risco de um processo de desqualificação, onde a dimensão intelectual, crítica e criativa da docência é minimizada. O trabalhador torna-se alienado do produto final de seu trabalho (o curso completo) e do processo pedagógico como um todo.
- Invisibilização: muitos desses profissionais atuam nos bastidores da produção, sem contato com colegas de trabalho, sendo invisíveis para os estudantes e para a IES. Seu trabalho intelectual é apropriado pela fábrica de conteúdo e pela IES contratante do serviço.

Essa configuração contrasta com a imagem desejada do trabalho docente, associada à autonomia intelectual, à pesquisa, à criação original e à relação pedagógica significativa. O que emerge é uma forma de trabalho cada vez mais subsumida à lógica da produção de mercadorias, alinhada aos imperativos da acumulação de capital no setor educacional financeirizado e plataformizado, configurando uma cultura digital que prioriza a eficiência econômica sobre a pedagógica. 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 (PRELIMINARES)

Este artigo buscou apresentar um panorama inicial da pesquisa de doutorado em andamento sobre a configuração do trabalho docente no contexto das fábricas de conteúdo educacional para o ensino superior. Argumentou-se que essas empresas, inseridas na lógica da acumulação flexível, financeirização e plataformização da educação, operam através de uma linha de produção marcada pela intensa divisão do trabalho, padronização e mão de obra precarizada.

A análise preliminar, baseada na literatura, em documentos de empresas e na descrição da linha de produção das fábricas de conteúdo, sugere que o trabalho docente nesse contexto está sendo profundamente reconfigurado, caracterizado pela fragmentação de tarefas, perda de autonomia, precarização contratual, intensificação, controle e desqualificação. Esta configuração representa um desafio direto à promoção de uma cultura científica robusta e de culturas digitais que sejam participativas, dialógicas e críticas. A hipótese de que essas fábricas correspondem a um projeto do empresariado da educação para adequar a formação às demandas do capital, precarizando o trabalho no processo, parece encontrar sustentação inicial.

É fundamental ressaltar, contudo, o caráter preliminar destes apontamentos. A pesquisa prosseguirá com a análise dos *websites* das empresas selecionadas e com a realização e análise das entrevistas com os profissionais que vivenciaram essa realidade. Espera-se que as entrevistas tragam nuances, contradições e a perspectiva dos próprios trabalhadores sobre suas condições laborais, os processos produtivos e suas implicações para a educação e para a identidade docente.

Compreender a dinâmica das fábricas de conteúdo e seus impactos sobre o trabalho docente é essencial para um debate qualificado sobre os rumos da educação superior no Brasil, as políticas de regulação da EaD, a formação de professores e a luta por condições dignas de trabalho para os profissionais da educação. A continuidade desta pesquisa visa contribuir para esse debate, desvelando as relações e contradições que moldam o trabalho educativo na contemporaneidade, em meio à tensão entre os potenciais das tecnologias e sua captura pela lógica do capital.

## CONTRIBUIÇÃO DE AUTORES

Conceitualização: Mariléia Maria da Silva e Milene Silva de Castro; Metodologia: Mariléia Maria da Silva e Milene Silva de Castro; Investigação: Mariléia Maria da Silva e Milene Silva de Castro; Redação do rascunho original: Milene Silva de Castro; Supervisão: Mariléia Maria da Silva.

## AGRADECIMENTOS

Agradecimento à FAPESC, à UNIEDU, à UDESC e ao grupo de pesquisa Lutas Sociais Trabalho e Educação (LUTE).



## REFERÊNCIAS

- Antunes, R. (2020). *Uberização, Trabalho Digital e Indústria 4.0*. Boitempo.
- BRASIL. (2017a). *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: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 63-A, p. 1, 31 mar. 2017. Edição extra. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13429.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13429.htm)
- BRASIL (2017b). *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: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 134, p. 1, 14 jul. 2017. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm)
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2024). *Censo da Educação Superior 2023: Apresentação dos principais destaques*. INEP. <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-superior-2023>
- Damázio Júnior, V., & Schlesener, A. H. (2024). Inteligências artificiais e capitalismo digital: as armadilhas da ideologia da técnica. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 16(3), 132-153. <https://doi.org/10.9771/gmed.v16i3.56028>
- Dantas, A., & Pronko, M. (2018). Estado e dominação burguesa: revisitando alguns conceitos. In A. B. Stauffer, C. Bahniuk, M. C. Vargas & V. Fontes, *Hegemonia burguesa na educação pública* (pp. 73-98). EPSJV.
- Duarte, N. (2008). *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Editora Autores Associados.
- Gil, A. C. (1989). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (2ª Edição). Atlas.
- Gramsci, A. (2024). *Cadernos do cárcere: obra completa*. (Tradução de IGS-Brasil). <https://igsbrasil.org/galeria>
- Granemann, S. (2020). Quando o capital vai às compras: direitos sociais, privatização e a acumulação capitalista. *Revista Linhas*, 21(46), 50-71. <https://doi.org/10.5965/1984723821462020050>
- Harvey, D. (1993). *A Condição Pós-Moderna: Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. (2ª Edição). Editora Loyola.
- Kosik, K. (1976). *A Dialética do Concreto*. (7ª Edição). Editora Paz e Terra.
- Lênin, V. I. (2017). *O Estado e a Revolução*. (1ª Edição). Boitempo.
- Melo, S. M. (2022). *O que é uma startup e o que ela faz?* SEBRAE. <https://sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/ufs/pi/artigos/voce-sabe-o-que-e-uma-startup-e-o-que-ela-faz>



- Mészáros, I. (2008). *A Educação Para Além do Capital*. (2<sup>a</sup> Edição). Boitempo Editorial.
- Mészáros, I. (2010). Das crises cíclicas à crise estrutural. In I. Mészáros, *A atualidade histórica da ofensiva socialista* (pp. 69-98). Boitempo.
- Minto, L. W. (2021). A pandemia na educação: o presente contra o futuro? *RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade*, 6(10), 139-154.
- Netto, P. J. (2011). *Introdução ao estudo do método de Marx*. (1<sup>a</sup> Edição). Editora Expressão Popular.
- Pinto, Á. V. (2013). *O Conceito de Tecnologia*. (Volume II). Contraponto.
- Saviani, D. (2008). *Escola e Democracia. Edição Comemorativa*. Autores Associados.
- Saviani, D. (2021). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. (6<sup>a</sup> Edição). Editora Autores Associados.
- Seki, A. K. (2021). Apontamentos sobre a financeirização do ensino superior no Brasil (1990-2018). *Germinal: Marxismo e educação em debate*, 13(1), 48-71. <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43866>
- Seki, A. K. (2025). Educação Digital e reconfiguração do trabalho docente. Em *SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.11423>
- Silva, M. M., & Marcassa, L. P. (2020). O Estado contemporâneo sob as lanternas de Lênin: definindo o grande Leviatã. *Germinal: Marxismo e educação em debate*, 12(2), 205-221. <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/37662>
- Silva, P. A. P. (2022). *EdTech e a plataformação da educação*. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/19281>
- Teixeira, P. H. M. (2022). *A uberização do trabalho docente: reconfiguração das condições e relações de trabalho mediados por plataformas digitais*. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/45841>
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. Atlas.

\*

**Received:** May 10, 2025

**Resubmit for Review:** September 2, 2025

**Revisions Required:** September 30, 2025

**Accepted:** October 16, 2025

**Published online:** October 31, 2025

