

O RAP COMO CANAL DE REINserÇÃO SOCIAL: NARRATIVAS DE PROFESSORES DA EJA E EGRESSOS DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO DE PERNAMBUCO

Samara Aurines Barreto Nascimento¹

Alyce Beatriz da Costa Silveira²

Jaileila de Araújo Menezes³

RESUMO

Este artigo apresenta um estudo que investigou as potencialidades do Rap como canal de ressignificação e reinserção social a partir das narrativas de egressos do sistema socioeducativo de Pernambuco e de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Trata também da relação desses sujeitos com o Rap e dos sentidos que ele assume em suas trajetórias de vida e no processo de escolarização em medida socioeducativa. Os dados obtidos a partir das entrevistas com os professores revelaram que o Rap já habita o espaço escolar por meio das vozes e experiências dos estudantes, operando como dispositivo de engajamento e expressão quando convocado pedagogicamente. As entrevistas com os egressos evidenciaram que o Rap atuou como referência ética e crítica durante o cumprimento da medida e segue orientando projetos de vida no pós-medida, demonstrando que seu potencial de reinserção social transcende os muros do sistema socioeducativo.

Palavras-chave: Rap; Educação de Jovens e Adultos; Egressos do Sistema Socioeducativo.

1. INTRODUÇÃO

O universo da socioeducação, em que se insere o cumprimento de medida em semiliberdade, percebe na escola um desafio que vai além da mediação de conteúdos quando se depara com a complexa realidade de adolescentes cuja trajetória escolar foi frequentemente interrompida. Nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) surge como um direito e um dispositivo essencial para a reconstrução de projetos de vida. Todavia, para que esse processo educacional alcance seu propósito, contribuindo para uma leitura não só da palavra, mas sobretudo do mundo que a antecede, é preciso pensar na adoção de práticas pedagógicas que dialoguem diretamente com o repertório cultural desses jovens, reconhecendo suas

¹ Concluinte de Pedagogia 2026.1 – Centro de Educação – UFPE. aurinessamara@gmail.com

² Concluinte de Pedagogia 2026.1 – Centro de Educação – UFPE. alyce.silveira81@icloud.com

³ Professora do Departamento de Psicologia, Inclusão e Educação (DPSIE) – Centro de Educação – UFPE. jaileila.santos@ufpe.br

formas de compreender o mundo e a si mesmo (Freire, 1989). Dessa maneira, a experiência na escola tradicional, frequentemente marcada pela rigidez curricular e pela desvinculação com a realidade social e cultural desses jovens, por muitas vezes falha em promover o engajamento e permanência destes. Essa dissonância gera uma barreira de comunicação que impacta diretamente a eficácia do processo socioeducativo e a própria permanência na escola.

Durante o percurso acadêmico, é notória a escassez de debates políticos e sociais acerca da educação em medida socioeducativa, expressa na ausência de rodas de conversa, disciplinas na grade curricular e de vivências em campo proporcionadas pelo curso de Pedagogia no Centro de Educação da UFPE. Em uma pesquisa realizada em outubro do ano de 2025 acerca de Trabalhos de Conclusão de Curso no Centro de Educação, por meio do Repositório Digital da UFPE (ATTENA), foram utilizados como descritores os termos “Educação de Jovens e Adultos”, “Socioeducação” e “Rap”, bem como suas combinações, aplicados nos campos de título, resumo e palavras-chave. Na busca por produções que articulassem simultaneamente esses três eixos, não foram encontradas pesquisas que os contemplassem de forma integrada. Nos anos de 2015 a 2025, observou-se maior incidência de estudos voltados à temática da Educação de Jovens e Adultos, apenas uma pesquisa relacionada ao cumprimento de medida socioeducativa e nenhuma produção escrita que abordasse o Rap nessa perspectiva. A ausência de pesquisas que integrem esses três campos evidencia a necessidade de ampliação do diálogo acadêmico sobre essas áreas de estudo.

Compreender o Rap, nesse cenário, transcende a função de mero entretenimento, apresentando-se como uma poderosa ferramenta de expressão, conscientização e reflexão sobre as trajetórias de vida desses jovens, marcadas principalmente por contextos de vulnerabilidade e violência. O Rap possibilita refletir com os adolescentes sobre suas ações, ambições e processos de mudança, uma vez que, conforme afirma Anzaldúa (2000, p. 232), “o rap subverte o saber tradicional reafirmando, por assim dizer, uma ‘escrita orgânica’ em que escrita e vida são uma coisa só”.

No contexto da socioeducação em Pernambuco, segundo o Boletim Estatístico da Funase (Pernambuco, 2025), 87% dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa se autodeclaram pretos ou pardos. Esse dado evidencia que a maioria dos jovens atendidos pertence a grupos historicamente marcados pela exclusão social e racial. Dessa maneira, a escolha do Rap se justifica por se tratar de um gênero musical e de uma manifestação cultural periférica que atua como narrativa potente e espelho da realidade vivida por esses jovens, em sua maioria pretos e pardos, residentes nas periferias brasileiras.

O Rap carrega em sua essência letras que dialogam com os dilemas morais e as trajetórias de vida atravessadas pela juventude negra e periférica que são, em peso, silenciadas no ambiente formal de ensino. A relevância desta abordagem pedagógica reside na urgência de investigar o Rap como um potencial canal de reinserção social, capaz de trazer grandes resultados se integrado nos currículos escolares, uma vez que a identificação com o mesmo atua como um grande mediador dialógico, facilitando a aproximação entre educador e educando e, fundamentalmente, potencializando o diálogo e o processo de ressignificação de suas vidas.

O interesse pela realização desta pesquisa não é apenas acadêmico, mas profundamente enraizado na prática e na necessidade social urgente de compreender a potência deste mecanismo para a educação no âmbito da EJA e da socioeducação. A temática emerge da experiência vivenciada em uma unidade socioeducativa de semiliberdade, onde a observação in loco revelou a profunda dissonância entre a rigidez do currículo formal e os códigos culturais dos adolescentes em cumprimento de medida. Foi nessa vivência que as discentes perceberam o potencial mediador do Rap, que se manifesta espontaneamente no cotidiano dos jovens como um poderoso ponto de identificação. Essa dimensão se desdobra em duas direções que esta pesquisa busca evidenciar: de um lado, o Rap como força já presente na vida desses jovens durante o cumprimento da medida; de outro, sua continuidade como referência ética e crítica no pós-medida, demonstrando que seu potencial de reinserção social transcende os muros do sistema socioeducativo.

A fim de acessar essa experiência de forma reflexiva e distanciada, optou-se por entrevistar egressos do sistema socioeducativo que estiveram matriculados na EJA durante o cumprimento de medida de semiliberdade. Essa escolha se apoia na compreensão de Freire (1989) quando diz que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, bem como na distinção proposta por Josso (2004, p. 48), para quem as vivências somente atingem o status de experiências "a partir do momento que fazemos um certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido". Esse distanciamento temporal, portanto, não afasta o sujeito de sua experiência, ao contrário, é justamente ele que cria as condições para que os egressos elaborem, com maior profundidade e consciência, o sentido que o Rap teve em suas trajetórias. Desse modo, busca-se compreender e fundamentar teoricamente essa experiência, com vistas a transformar este gênero musical percebido como eficaz em um modelo pedagógico de intervenção consistente, contribuindo para o aprimoramento das práticas educativas nas escolas em que estão esses adolescentes, bem como nas Casas de Semiliberdade (CASEM).

Considerando o que foi discutido até agora, de que maneira o Rap atua como dispositivo de ressignificação e reinserção social na trajetória de egressos do sistema socioeducativo de Pernambuco? E, à luz da experiência desses egressos, de que forma o Rap se apresenta como uma estratégia pedagógica facilitadora no engajamento e leitura de mundo dos jovens que atualmente estão no sistema? Com o intuito de responder a esses questionamentos, o objetivo geral desta pesquisa é compreender as potencialidades do Rap como canal de ressignificação e reinserção social a partir das narrativas de egressos do sistema socioeducativo e de professores da EJA. Os objetivos específicos são: Conhecer as percepções de professores da EJA e egressos do sistema socioeducativo sobre seus processos de escolarização; Compreender de que maneira o Rap atuou como dispositivo crítico e significativo durante o período de cumprimento da medida de semiliberdade; Apontar de que forma o Rap ressignifica projetos de vida de egressos da semiliberdade matriculados na EJA.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Medida Socioeducativa e as possibilidades de ressocialização

A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família, assegurando a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. A partir desse marco, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069/1990) institui um conjunto de medidas voltadas à proteção integral de crianças e adolescentes, especialmente daqueles em situação de vulnerabilidade social. Nesse sentido, as medidas socioeducativas são concebidas como ações que buscam responsabilizar o adolescente autor de ato infracional sem desconsiderar sua condição peculiar de sujeito em desenvolvimento.

Para além do aparato legal instituído pela Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069/1990), é fundamental compreender a socioeducação como um processo essencialmente pedagógico. Conforme Costa (2006), as medidas socioeducativas não devem ser entendidas como mecanismos de punição, mas como ações pedagógicas voltadas à responsabilização consciente e à construção de novos projetos de vida. Nessa perspectiva, a socioeducação assume o papel de promover processos formativos que possibilitem ao adolescente refletir criticamente sobre sua trajetória, suas escolhas e as condições sociais que atravessam sua vivência, reconhecendo-o como sujeito histórico, social e potente.

No estado de Pernambuco, a Fundação de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (Funase) é o órgão responsável pela execução das medidas socioeducativas previstas no ECA. O quadro a seguir sintetiza as modalidades:

Quadro 1 — Medidas socioeducativas previstas no ECA e executadas pela Funase/PE

Medida	Caráter	Duração máx.	Descrição
Advertência	Não privativo	-	Aviso ou repreensão verbal reduzida a termo e assinada.
Reparação do dano	Não privativo	-	Aplicada quando o ato infracional culmina em danos patrimoniais.
Prestação de serviços à comunidade (PSC)	Não privativo	Até 6 meses	Realização de tarefas e serviços de interesse geral da comunidade.
Liberdade assistida (LA)	Não privativo	-	Acompanhamento, auxílio e orientação ao adolescente e sua família.
Semiliberdade (CASEM)	Restrição parcial da liberdade	Até 3 anos ou 21 anos	Garante participação em atividades externas: escola, cursos, cultura, esporte e, quando possível, trabalho. Por lei, a manutenção, substituição ou suspensão da medida deve ser reavaliada pelo juiz a cada seis meses (no máximo), com base em relatórios da equipe técnica da unidade.
Internação (CASE)	Privativo	Até 3 anos ou 21 anos	Privação de liberdade com revisão semestral obrigatória. Mesmo nessa medida, os princípios educativos e a garantia de direitos devem ser preservados (Costa, 2006).

Fonte: Elaboração das autoras com base em Funase (Pernambuco, 2025) e Costa (2006).

Para compreender como se dá o ingresso dos adolescentes no sistema socioeducativo, é necessário considerar os recortes de desigualdade social que atravessam suas vidas. Arroyo (2012) destaca que as juventudes populares historicamente tiveram seus direitos sociais, especialmente o direito à educação, negados ou interrompidos, o que impacta diretamente suas experiências escolares e sociais. Nessa perspectiva, o ato infracional não pode ser

analisado de forma isolada, mas como fruto de processos sociais mais amplos que apontam que o envolvimento de jovens em atos infracionais está profundamente relacionado a contextos marcados pela pobreza, pela exclusão social e pelo racismo estrutural.

Ao tratar da ressocialização, Volpi (2014) destaca que esse processo não deve ser compreendido como uma simples adaptação às normas sociais, mas como um percurso educativo que possibilite ao jovem refletir criticamente sobre suas ações, garantindo responsabilidade, participação social e a construção de novos caminhos. Nesse sentido, Galvão e Feller (2024, p. 13) ressaltam que “a reintegração de indivíduos que cometeram infrações deve ocorrer de forma produtiva e sem reincidência”, o que só se concretiza quando as medidas socioeducativas oferecem aos adolescentes condições reais de reconstrução de suas trajetórias. Assim, a efetividade dessas medidas está diretamente relacionada à qualidade das práticas educativas nas unidades socioeducativas e ao papel social da escola, que deve assumir uma educação comprometida com a dignidade humana, a justiça social e a superação das desigualdades estruturais.

Nesse contexto, a educação assume um papel central e inegociável dentro do sistema socioeducativo, funcionando como o principal veículo para a efetiva ressocialização. O Projeto Político Pedagógico da Funase (2020) reconhece que a superação da trajetória infracional passa necessariamente pela garantia do direito à educação, que vai além do ensino formal e deve permear a realidade em que os jovens vivenciam. Nas unidades de Semiliberdade (CASEM), contexto no qual os egressos sujeitos desta pesquisa estiveram inseridos, essa proposta ganha evidência por promover uma transição gradual e assistida para o mundo externo com garantia de acesso à escolarização em escolas, cursos profissionalizantes, atividades culturais, esportivas e, quando possível, inserção no mercado de trabalho.

Contudo, é imperativo reconhecer que os desafios do sistema socioeducativo estão intrinsecamente relacionados aos recortes de desigualdade social que antecedem a entrada desses jovens no sistema. É justamente nesse cenário que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) se encontra para os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em regime de semiliberdade, configurando-se como o espaço escolar em que esses jovens estão efetivamente inseridos. Por essa razão, torna-se imprescindível compreender a EJA não apenas como uma modalidade que garante o acesso à escolarização, mas como um campo educacional que recebe um público específico, marcado por trajetórias escolares interrompidas, experiências de exclusão e vivências atravessadas pela desigualdade. Dessa forma, as práticas pedagógicas desenvolvidas nesse contexto precisam ser pensadas a partir

das particularidades desses sujeitos, de modo a favorecer o engajamento, a permanência e a construção de aprendizagens significativas.

Entretanto, a análise das medidas socioeducativas não deve se limitar ao período de cumprimento, abarcando também o retorno do jovem à sociedade. Com a finalização da medida, o adolescente egresso se depara com as dificuldades da reinserção social, constantemente agravados pelas mesmas condições de vulnerabilidade que antecederam sua entrada no sistema. Arroyo (2012, p. 34) ressalta que “as relações humanas, familiares, de cuidado e proteção dos tempos da infância são ameaçadas quando as condições sociais, materiais e espaciais se deterioram”, o que impacta diretamente as possibilidades de aprendizagem e de construção de novos projetos de vida desses jovens.

O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), estabelecido pela Lei nº 12.594/2012, prevê que o egresso seja acompanhado por uma rede de apoio voltada à prevenção da reincidência e à garantia de seus direitos (Brasil, 2012). Contudo, para além dos desafios estruturais, esse jovem enfrenta o estigma social de ter passado pelo sistema socioeducativo. Nesse sentido, Goffman (1988) diz que o estigma funciona como uma marca que desvaloriza o sujeito aos olhos da sociedade, dessa forma, fazendo que o jovem egresso do sistema passe a ser visto de maneira marginalizada. Os rótulos de egresso do sistema ou ex-interno criam barreiras e impedem muitas vezes a entrada dos mesmos no mercado de trabalho e para a convivência social, evidenciando que a reinserção exige não apenas políticas de acompanhamento, mas também o enfrentamento de representações sociais que criminalizam e excluem esses jovens.

2.2 A Educação de Jovens e Adultos em contexto de medida socioeducativa

A educação brasileira abrange modalidades, níveis e etapas de ensino. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino ofertada como um direito social latente, visando oferecer a jovens, adultos e também idosos o direito à educação para aqueles que não tiveram a oportunidade de terminar, ou mesmo conseguir frequentar integralmente a escola por diversos fatores, sendo estes atrelados a condições de desigualdade. É um direito público, de qualidade e gratuito para todos, ofertada em grandes casos no período noturno pensando na rotina do trabalhador que de alguma forma deseja potencializar seu futuro com novas oportunidades.

A inquietação em torno da EJA surge na década de 40 com o Serviço de Educação de Adultos em contexto da insatisfação do percentual de pessoas não alfabetizadas e a

necessidade dessas pessoas terem uma profissão. A EJA indica a desigualdade social em que pessoas da camada social mais baixa necessitam dar prioridade à atividade laboral enquanto a educação se instala em segundo plano. Em virtude dessa problemática, a educação para jovens e adultos não deve ser tratada como uma educação destinada para crianças, mas como um ensino capaz de restituir histórias de vida e sonhos que foram interrompidos, transportando referências da rotina do educando para dentro da sala de aula.

O Pedagogo Paulo Freire é referência nesta modalidade pelas suas contribuições para esse público específico, onde o mesmo formulou um método para alfabetizar as pessoas de maneira significativa. Freire (2005) aborda em suas técnicas um regime que carrega uma política forte, continuamente considera a ideia do oprimido e opressor, em que as classes dominantes manipulam as classes mais baixas, caracterizando desigualdades e exclusão social. Em contrapartida, Freire (1967) concebe a educação como um processo de humanização e conscientização, compreendendo que sujeitos em situações de privação e controle precisam de uma prática pedagógica diferenciada, capaz de articular a realidade vivida com a construção de novos projetos existenciais.

Para direcionar a EJA para o núcleo da pesquisa, é necessário entender como funciona esta modalidade e o processo de aprendizagem com as dificuldades que cruzam com a educação. Inicialmente, é fundamental compreender a educação e os docentes como instrumentos potencializadores para enfrentar a triste realidade e desconstruir o preconceito internalizado nos adolescentes, impulsionando suas reflexões e criatividade.

Em concordância com Duarte e Souza (2014, p. 285):

O adolescente em cumprimento de medida socioeducativa com frequência apresenta defasagem série/idade, provocada pela evasão, abandono ou repetência. E, ao retornar para a escola, por força da determinação judicial, o faz sem ter clareza do sentido que esse processo tem para seu presente e para o seu futuro. Ou seja, o adolescente afastado da vida escolar e com um conjunto de experiências que a prática infracional proporciona – por exemplo no acesso a bens materiais – em muitos casos vê o universo escolar e seus conteúdos distantes e sem sentido para a sua vida prática.

A educação voltada para estes jovens é diferente. Observando em uma perspectiva docente, deve ocorrer um amadurecimento dos assuntos com foco na reinserção social, portanto o educador deve estar consciente que para alcançar este público específico, suas práticas pedagógicas devem fazer sentido para os mesmos. São observadas diferenças na Educação de Jovens e Adultos para Educação Regular, sendo jovens oriundos de situações de exclusão social, violência, pobreza, preconceito, em que encontram na educação vivências e oportunidades de usufruírem dos seus direitos com qualidade. Com suporte de diversos

profissionais, como psicólogos e pedagogos, a Educação de Jovens e Adultos em medida socioeducativa é vital para canalizar a autonomia e autoestima dos estudantes com métodos e instrumentos de sua compreensão e realidade para a própria percepção de sua importância e potência, sua reintegração na sociedade como um sujeito de direitos humanos, como explica Menezes (2025, p. 17):

O ensino nos centros socioeducativos decorre da necessidade de, por meio da educação, promover o processo de ressocialização e reintegração social dos internos, cuja consequência inicial está atrelada à redução ou minimização dos índices de criminalidade no país.

Quando a lente recai sobre o egresso, a EJA vivenciada durante a semiliberdade transcende a função de mera regularização da defasagem escolar. Conforme aponta Duarte e Souza (2014), o adolescente chega à escola sem clareza do sentido que esse processo tem para sua vida. Para o egresso, a escola não pode ser apenas uma lembrança do período de restrição de liberdade, mas deve figurar como um espaço que fomentou sua inserção crítica na realidade em que vive.

Esse distanciamento do espaço escolar não raro se manifesta ainda durante o próprio cumprimento da medida. A frequência irregular e o abandono intermitente da escola, mesmo quando a matrícula é garantida por determinação judicial, evidenciam que a simples inserção formal não é suficiente para produzir engajamento. Para que a EJA cumpra seu papel no processo de reinserção, é preciso que suas práticas pedagógicas produzam sentido para esses jovens, o que exige o reconhecimento de seus repertórios culturais como ponto de partida legítimo do processo de aprendizagem (Freire, 1989; Dayrell, 2007).

Dessa forma, a EJA se torna uma ferramenta de sobrevivência no pós-medida. A superação da trajetória infracional exige que o conhecimento construído na escola auxilie o adolescente a interpretar o mundo em que vive e tecer novas leituras da realidade ao seu redor. É justamente nesse ponto que o Rap emerge como elemento pedagógico estratégico: por já fazer parte do repertório cultural desses jovens, sua presença nas práticas da EJA tem a possibilidade de tornar o processo educacional significativo para o sujeito.

Assim, dentro do sistema socioeducativo, onde podemos enxergar uma luz suscetível a ressocialização, a EJA tem a finalidade de agir como uma modalidade cujo direito ao educar esteja atrelado às vivências daqueles que a frequentam, precisando ser alcançada como uma educação que atenda a leitura de mundo dos sujeitos nela envolvidos, e que esteja em concordância com o seu papel de impulsionar a reintegração e reinserção social.

2.3 Rap como dispositivo de ressocialização crítica e aprendizagem significativa

Para compreender por que essa presença do Rap ainda encontra resistência dentro da escola, pode-se fazer o exercício de entender a falha que existe no ambiente escolar ao não conseguir lidar com os alunos inquietos, os chamados "alunos-problema", ou mesmo aqueles que nem mesmo chegam a frequentar com efetividade. O Rap abrange proximidade com aquilo que esses jovens vivem, não só sobre as realidades tristes e de violência, mas uma fala, um pensamento, um discurso que os impulsiona a seguir mesmo quando todo o mundo diz que não o podem. Sem a presença de algo que os lembrem constantemente que podem traçar novas trajetórias de vida, a escola não mais é vista como um lugar de pertencimento a esse público. Em entrevista ao programa Bem Viver na TV, o escritor Sérgio Vaz fala sobre as possibilidades da poesia como transformação social recitando Negro Drama do Racionais MC's⁴ na Fundação Casa⁵ em São Paulo, evidenciando isso:

Eu fui na Fundação Casa, no primeiro dia eu perguntei quem gostava de poesia e ninguém respondeu. Eu comecei a recitar Negro Drama do Racionais MCs. Aí o cara disse 'se isso é poesia, nós gostamos'. Então eu descobri que todo mundo gosta de poesia, só não sabe que gosta.

O Rap, fundado nas raízes das comunidades e constituído nas experiências coletivas de grupos historicamente marginalizados, permeia nas vozes dos jovens dentro das unidades socioeducativas uma via de possibilidades no resgate da autoestima e de reconstrução identitária durante o cumprimento de medida socioeducativa, especificamente no regime de semiliberdade. Ao adentrar as portas dessas instituições, o Rap possibilita que o jovem se identifique e, mais forte ainda, alcance uma condição reflexiva e consciente sobre os efeitos de seus atos, entendendo-os como capazes de quebrar o ciclo criminal e construir projetos de vida carregados de esperança, rompendo com as estatísticas provindas de uma realidade atravessada pela violência dentro do sistema capitalista.

Essa potência, contudo, não se encerra nos muros da unidade socioeducativa. Para o egresso, o Rap continua operando como referência ética e política no enfrentamento das pressões do cotidiano pós-medida. Para o professor da EJA, reconhecer essa linguagem como ferramenta pedagógica significa criar condições para que a experiência real dos estudantes

⁴ Conhecido como um dos maiores grupos brasileiros do rap nacional, fundado em 1988 em São Paulo, deixando registrado na sua trajetória letras que evidenciam o cotidiano das periferias; a violência policial; a exclusão social; e a esperança pulsante daqueles que resistem às opressões do sistema capitalista.

⁵ Instituição do Governo do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Estado da Justiça, responsável por executar medidas socioeducativas de internação e semiliberdade para jovens de 12 a 21 anos incompletos.

entre em contato com o currículo formal da escola, favorecendo o engajamento e a permanência escolar desses sujeitos.

A relação entre o Rap, adolescentes do sistema socioeducativo e os egressos deste, pode ser compreendida a partir do reconhecimento do Hip Hop como um movimento cultural e político que emerge das experiências de exclusão social e racial vividas pela população negra e pobre (Rose, 1994). Em diálogo com essa perspectiva, Oliveira (2007) destaca que, no contexto brasileiro, o Rap se constitui como uma forma de comunicação política da periferia, na qual a juventude negra produz narrativas próprias sobre suas condições de vida e afirma sua identidade social.

Conforme aponta Zeni (2004), o Rap, um dos quatro elementos do Hip Hop, estabelece uma relação de mão dupla com o encarceramento e os sistemas de controle social: ao mesmo tempo em que denuncia as violências, o racismo e a seletividade penal, também é alimentado pelas vivências desses espaços, tornando-se um meio de elaboração simbólica da realidade vivida. Por um lado, a realidade da instituição socioeducativa fornece a matéria-prima e o tema central para as letras do Rap, funcionando como um espelho e um porta-voz para as vozes marginalizadas. Por outro lado, o próprio ambiente de confinamento se torna um polo de produção cultural, onde os sujeitos, ao se apropriarem do gênero, transformam suas dores e vivências no que se entende como Rap, revitalizando o movimento com suas narrativas de enfrentamento às violências contemporâneas.

Essa dinâmica é discutida por Zeni (2004) a partir da análise de produções do Rap vinculadas a contextos de encarceramento e controle penal, nas quais as narrativas juvenis expressam simultaneamente a denúncia das violências estruturais e a busca por superação e compromisso coletivo. Em registros, a fala de Zeni (2004) ganha materialidade, onde jovens internos do sistema socioeducativo recorrem ao Rap para descrever o cotidiano de suas comunidades, apontando as raízes do conflito social em suas produções:

OS CRIA DA FVL [favela] TÁ TUDO REVOUTADÃO COM ATAL DA HUMILHASÃO, O RACISMO E O PRECOMSEITO LÁ DENTO DA FVL [favela] HUMIUDE E DISIPINA SE NÃO ANDA PELO SETO OS CRIA TE ATROPELA [sic] (Registro de campo realizado com permissão do adolescente em privação de liberdade, Pernambuco, Setembro de 2025).

Essa manifestação é o Rap tematizando a realidade da opressão, transformando a "humilhação, o racismo e o preconceito" no motor de uma identidade coletiva e revoltada. Em contrapartida, outro adolescente, sendo este em contexto de semiliberdade, expressa a inversão da rota criminal, o compromisso com a resiliência e a projeção de um futuro comunitário:

Onde eu moro não tem um lazer para as crianças brinca e se diverti o que mas me revolta é que o estado não faz nada so fazem assistir e a população ja se cançaram de insisti mas eu resisto porque nao é uma opção dessisti se eu pudesse mudar eu daria meu maximo pra fazer a população e as crianças sorrir e ser feliz [sic] (Registro realizado com permissão do adolescente em semiliberdade, Pernambuco, Junho de 2025).

Herschmann (2004) indica que o Rap evidencia as contradições do sistema capitalista, a violência institucional e o racismo estrutural que atravessam o cotidiano das periferias. Esses fragmentos revelam a relação profunda dos jovens com a linguagem do Rap em suas vidas, atrelados a um sentimento de revolta, desejos de transformação do ambiente em que se vive socialmente e a uma postura de protagonismo ético-político, mesmo com a persistência das dificuldades cotidianas causadas pelo abandono estatal.

Compreender o Rap como epistemologia periférica exige, contudo, reconhecer o contexto estrutural que torna essa função necessária. Carneiro (2005) aprofunda no contexto brasileiro o conceito de epistemicídio, definindo-o como um processo histórico de negação e silenciamento dos saberes produzidos por populações negras e periféricas. Para a autora:

o epistemicídio se constituiu e se constitui num dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnica/racial, pela negação que empreende da legitimidade das formas de conhecimento, do conhecimento produzido pelos grupos dominados e, consequentemente, de seus membros enquanto sujeitos de conhecimento (Carneiro, 2005, p. 96).

Nesse sentido, o Rap emerge como uma forma de resistência epistemológica quando ao nomear, em verso, as violências estruturais, o racismo e a exclusão que atravessam o cotidiano da juventude negra periférica, o gênero produz conhecimento sobre uma realidade que o sistema capitalista historicamente ignora ou silencia. Para os jovens que passaram pelo sistema socioeducativo, essa dimensão ganha contornos ainda mais urgentes, uma vez que o Rap não apenas representa sua experiência, mas oferece uma linguagem crítica para compreendê-la, resistindo ao epistemicídio que o próprio sistema tende a reproduzir ao negar a legitimidade de seus saberes e repertórios culturais.

Apesar do contexto de medida em semiliberdade do estado de Pernambuco fornecer saídas intencionais (sendo estas destinadas para a escola; cursos profissionalizantes; e/ou atividades de cultura, lazer e esporte), o contraste entre o mundão⁶ e os momentos reflexivos, por vezes, proporcionados dentro da própria unidade se chocam. Sem considerar o repertório cultural, a experiência social e as referências simbólicas dos adolescentes, a escola se torna um espaço distante que não atribui sentidos em suas vidas, ocasionando desmotivação e baixa

⁶ Termo popularmente utilizado pelos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa para se referir ao mundo externo, percebido como um espaço que, simultaneamente, atrai e oferece riscos, capaz de cativar e ferir.

frequência. Dayrell (2007) destaca que as juventudes constroem sentidos para as práticas educativas a partir de suas vivências concretas e de suas linguagens próprias, sendo imprescindível que os processos pedagógicos os entendam como parte central da aprendizagem.

Para o egresso do sistema socioeducativo, essa mediação simbólica ganha contornos definitivos de sobrevivência no mundão. Fora dos muros das Casas de Semiliberdade (CASEM) e distante da tutela contínua do Estado, o Rap frequentemente assume a função de um direcionamento ético e moral. Zeni (2004) alerta sobre a dualidade entre a lei do cão e as leis institucionais; nesse limiar, as rimas oferecem ao jovem um código de conduta alternativo e potente, evidenciando letras que abordam o cotidiano das periferias, a letalidade policial, a lealdade e a constatação de que "o crime não compensa", operam como alertas contínuos que mantêm o egresso conectado ao compromisso da não reincidência.

Incorporar o Rap no contexto escolar da EJA, portanto, significa investir em uma linguagem que o jovem continuará utilizando para decodificar o mundo muito após o fim de sua medida. Como afirma Dayrell (2007), as práticas culturais da juventude são matrizes de socialização. Ao validar o Rap em sala de aula, a escola legitima a voz do jovem e instrumentaliza a sua identidade periférica de maneira positiva. Logo, ignorar esse repertório durante o período escolar não apenas desperdiça uma ponte pedagógica potente, mas aprofunda a distância entre a escola e esses sujeitos.

Diante desse cenário, incorporar o Rap nesse espaço não é apenas oportuno, mas necessário para que a aprendizagem faça sentido, conectando o mundo da escola com a experiência de vida do adolescente. Isso oferece a possibilidade de trabalhar com os jovens o entendimento de que agir diante do que vivem favorece a esperança de persistir, entendendo que mesmo num espaço de encarceramento e controle de corpos, o potencial do Rap pode existir. Grupos como o 509-E⁷ demonstram que grupos de Rap não apenas se construíram dentro do sistema penitenciário brasileiro, mas conseguiram gravar discos, evidenciando a força dessa linguagem em promover tomadas de decisões cruciais para entender o lugar que podem ocupar no mundo.

Por meio do Rap, suas representações e significados, é possível verificar o alcance da totalidade das pessoas que o sentem; o constroem; e vivem na íntegra. A conquista do movimento se manifesta em evidenciar como essa linguagem periférica, das ruas e demais comunidades, contribui para a formação de sujeitos historicamente negligenciados, oriundos

⁷ Grupo de rap brasileiro formado por dois integrantes, sendo eles conhecidos como Dexter e Afro-X, enquanto estavam na Casa de Detenção em São Paulo, no ano de 2003.

dos segmentos populacionais mais desamparados, em sujeitos ético-políticos. Essa transformação se manifesta na aquisição de consciência de classe e no engajamento na luta por sobrevivência e superação das desigualdades sociais, produzidas pelo sistema capitalista e racista.

Através do acesso à informação e do exercício dos seus direitos, o Rap lhes permite minimamente desestabilizar a lógica do estado em que, desde o momento que se chega ao mundo, o jovem da periferia é sujeitado, pelas demais dificuldades, a adentrar o mundo do crime. O fundamento desse processo não é, jamais, exigir a desconstrução cultural do jovem (deixando roupas, a linguagem, região de moradia, o estigma de uma persona lida como bandido), mas sim desconstruir o conjunto de expectativas e representações do grupo social dominante sobre eles. A finalidade é reforçar a afirmação de sua identidade como sujeito de direitos, sem que se desprenda dos vetores culturais que o estereótipo criminal estabelece sobre seu grupo.

O legado de artistas como Sabotage; Racionais MC's; 509-E; Oruam; Facção Central; entre tantos outros, estão presentes no chão do sistema socioeducativo, bem como nos fones de ouvido dos egressos desse sistema, ilustrando essa dualidade. Para esses sujeitos, esses artistas aliam em suas composições a capacidade de se revoltar e esperar sem perder a consciência da realidade em que se vive, permeando assim suas canções sendo cantadas pelas vozes dos jovens. Essa capacidade de trazer à tona e problematizar o que se vive, com mensagens construtivas, é o que torna o Rap um dispositivo potente para a reinserção social tanto para jovens egressos quanto para aqueles que ainda cumprem medida de semiliberdade matriculados na EJA.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste estudo, adotou-se uma metodologia de abordagem qualitativa, configurando-se como uma pesquisa de campo de caráter exploratório-descritivo. González (2020) relata que a escolha pela abordagem qualitativa permite acessar as percepções e interpretações genuínas dos sujeitos, atentando-se aos significados, atitudes e comportamentos vivenciados no contexto real. Segundo Gil (2010), o caráter exploratório permite uma aproximação com temáticas pouco discutidas no campo acadêmico, enquanto o descritivo foca em detalhar as características dos atores sociais investigados. Por fim, o delineamento como pesquisa de campo permite capturar os dados "diretamente do local onde os fenômenos ocorrem, através

da observação, da entrevista" (Gohn, 2003, p. 57), viabilizando o contato direto com as vivências reais e as memórias dos participantes.

3.1 Campo de estudo e sujeitos da pesquisa

O campo de estudo da pesquisa foi constituído por uma escola da rede municipal da região metropolitana de Recife, onde adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em regime de semiliberdade, vinculados à Fundação de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (Funase) em Pernambuco, encontram-se matriculados no presente ano letivo na Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como pelos territórios de vida dos egressos do sistema socioeducativo. A escolha desse campo se justifica por ser o espaço onde se materializa o encontro entre a proposta educativa da EJA e o processo de reinserção social dos adolescentes em regime de semiliberdade, configurando-se como o locus privilegiado para a investigação das potencialidades do Rap como canal de reinserção social.

Os sujeitos da pesquisa são professores atuantes na Educação de Jovens e Adultos (EJA) nessa escola e egressos do sistema socioeducativo que cumpriram medida de semiliberdade e estavam matriculados na EJA durante o período de 2019-2021 e 2023-2025.

3.2 Caracterização dos sujeitos da pesquisa e instrumentos de coleta de dados

Os sujeitos da pesquisa foram dois professores da EJA, denominados Professora 1 e Professor 2, e dois egressos do sistema socioeducativo, denominados Egresso 1 e Egresso 2. A denominação adotada visa preservar o sigilo e a identidade dos participantes.

A Professora 1 se autoidentifica como parda, gênero feminino e possui 37 anos. Possui dupla formação em Letras e Pedagogia e acumula 15 anos de trajetória na educação, tendo atuado com diferentes faixas etárias, desde crianças pequenas até o quinto ano do Ensino Fundamental, antes de chegar à EJA. Também possui experiência anterior com a alfabetização de jovens e adultos, o que, segundo ela própria, a fortaleceu para compreender como o indivíduo aprende em diversos estágios da vida. Atua na escola campo da pesquisa lecionando Língua Portuguesa para turmas da EJA que incluem adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em regime de semiliberdade.

O Professor 2 se autoidentifica como branco, gênero masculino e possui 29 anos. É licenciado em Matemática e conta com 10 anos de experiência docente, iniciados ainda durante a graduação. Atuou predominantemente com o Ensino Médio ao longo de sua trajetória, passando também por outras etapas e modalidades, incluindo projetos no Ensino

Fundamental e cursos preparatórios para concursos. A EJA representa sua primeira experiência formal com essa modalidade, iniciada neste ano de 2026, onde leciona Matemática para as turmas da EJA que incluem adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em regime de semiliberdade.

O Egresso 1 se autoidentifica como pardo, gênero masculino e possui 20 anos. É oriundo de contexto de extrema vulnerabilidade social e aponta a mãe como a principal referência afetiva de sua história de vida. Cumpriu medida socioeducativa vinculada à FUNASE em Pernambuco no que se refere à internação e semiliberdade em 2023-2025, bem como esteve matriculado na EJA durante esse período. Ao ser questionado sobre o que o levou ao envolvimento com o ato infracional, situa sua trajetória no contexto da pobreza extrema, evidenciando a dimensão estrutural que atravessa o ingresso de jovens no sistema socioeducativo, conforme apontam Arroyo (2012) e os dados do Boletim Estatístico da FUNASE (Pernambuco, 2025). Atualmente encontra-se trabalhando como vendedor numa loja de pisos e nos tempos vagos escreve letras de músicas, mantendo uma relação intensa e contínua com o Rap, gênero que acompanha sua trajetória desde os 13 anos de idade.

O Egresso 2 se autoidentifica como preto, gênero masculino e possui 26 anos. É oriundo da comunidade do Coque, na região metropolitana de Recife, e cumpriu medida socioeducativa vinculada à FUNASE em Pernambuco, passando pelos regimes de internação e semiliberdade em 2019-2021. Atualmente atua como pesquisador e analista de inovação, e desenvolve iniciação científica sobre o sistema socioeducativo. Sua trajetória pós-medida é marcada pelo engajamento com a educação restaurativa e por uma atuação como facilitador junto a adolescentes em situação de vulnerabilidade. Mantém uma relação com o Rap desde o período de cumprimento da medida, tendo percebido na atualidade como o gênero foi um mentor na época, sendo Sabotage sua principal referência, incorporou a linguagem do gênero como instrumento de análise crítica da realidade social, citando suas letras ao lado de referenciais como Sueli Carneiro em suas pesquisas.

A coleta de dados se deu por meio de entrevistas semiestruturadas, que, conforme, Manzini (2004, p. 21), baseiam-se em “um roteiro de perguntas básicas previamente estabelecidas, podendo ou não alterar as perguntas no decorrer das respostas”. Essa forma de coleta permitiu captar com mais profundidade as interpretações, percepções e valores que os sujeitos atribuem ao Rap.

3.3 Procedimento de análise de dados

A análise dos dados fundamentou-se na análise temática de conteúdo de Bardin (1977), método que possibilita compreender significados e interpretações presentes nos discursos dos participantes. O processo ocorreu em três etapas: pré-análise, com organização do material, transcrição das entrevistas e leitura flutuante para definição dos eixos analíticos; exploração do material, por meio da codificação e categorização temática das falas; e tratamento dos resultados, inferência e interpretação, articulando os dados obtidos ao referencial teórico para compreender as potencialidades do Rap como instrumento de ressignificação e reinserção social na perspectiva de egressos do sistema socioeducativo e professores da EJA.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise dos resultados foi organizada a partir de quatro eixos temáticos, definidos em consonância com os objetivos específicos desta pesquisa e fundamentados na perspectiva da análise temática de conteúdo de Bardin (1977). Os eixos articulam as narrativas dos sujeitos da pesquisa (Professora 1, o Professor 2, Egresso 1 e Egresso 2) com o referencial teórico construído ao longo do marco teórico, buscando evidenciar os objetivos propostos desta pesquisa.

4.1 Sentidos e significados de professores da EJA e egressos do sistema socioeducativo sobre o processo de escolarização

O primeiro eixo de análise busca compreender como professores da EJA e o egresso do sistema socioeducativo percebem o processo de escolarização vivenciado durante o cumprimento de medida, identificando os limites e as possibilidades que esse espaço oferece a esses jovens. As narrativas revelam uma tensão recorrente: a escola, mesmo sendo garantida por determinação judicial, não consegue produzir engajamento real nos estudantes em medida socioeducativa.

A fala do Egresso 1 é emblemática nesse sentido. Ao ser questionado sobre sua relação com a escola durante o período de cumprimento da medida, ele responde:

Eu lembro que eu fui algumas vezes, mas depois eu desisti. Mesma coisa de antes de eu cair na FUNASE (Egresso 1).

Essa fala é densa e merece atenção. A expressão "mesma coisa de antes" revela que o afastamento da escola não foi produzido pela medida socioeducativa em si, ele já existia antes. A escola, em ambos os momentos, não conseguiu criar as condições necessárias para que o egresso 1 se engajasse. Essa percepção encontra eco na narrativa do Egresso 2, que ao ser questionado sobre como foi frequentar a escola durante o cumprimento da medida, responde de forma direta:

Era educação páia, mano, os professores... é realmente muito ruim, porque ela não é uma educação... é uma educação muito tradicional, então eu lembro que não ia. (Egresso 2).

A contundência da fala é significativa. Dois egressos com perfis distintos quanto à idade, trajetórias e destinos diferentes convergem na mesma percepção: a escola, durante o cumprimento da medida, não produziu engajamento real. Duarte e Souza (2014) apontam que o educando não consegue construir o sentido do processo escolar quando a escola não dialoga com seu repertório cultural, e é exatamente essa ausência de diálogo que os dois egressos descrevem, cada um à sua maneira.

O que diferencia o Egresso 2, no entanto, é que ele não apenas vivenciou essa ausência como estudante, mas a transformou em prática educativa própria. Ao se tornar facilitador no César School⁸, ele aplicou a metodologia PBL, explicada por ele como uma metodologia baseada em problemas reais do cotidiano dos adolescentes, e utilizou a musicalidade como ponto de conexão para gerar engajamento e pertencimento. Em suas palavras:

Se tu consegue trazer uma metodologia ativa, mas tu traz isso de forma a trazer a musicalidade como ponto de conexão com os adolescentes para gerar engajamento, pertencimento, identidade... isso vai gerar muito mais engajamento (Egresso 2).

Essa inversão revela que o Egresso 2 que não encontrou sentido na escola durante a medida tornou-se, ele mesmo, um agente de produção de sentido para outros jovens em situação semelhante. Isso materializa a ideia que o sujeito que foi objeto de uma educação excludente se recusa a reproduzi-la e constrói, a partir de sua própria experiência de exclusão, uma prática pedagógica comprometida com o pertencimento e o reconhecimento do outro (Freire, 1967).

Essa percepção é compartilhada, ainda que de ângulos distintos, pelos professores entrevistados. A Professora 1, oriunda da periferia e com longa trajetória na EJA, demonstra que sua aproximação com os estudantes em medida não é apenas intelectual, mas vivencial:

⁸ Escola de Inovação, Tecnologia e Design do Recife.

O que eu tenho é da própria comunidade, da periferia a qual eu venho, eu trago comigo essa história de vida e que bom que eu trago, porque eu tento trazer pra minha sala de aula (Professora 1).

Ao falar de sua própria trajetória, atravessada também por contextos de dificuldade, a Professora 1 evidencia o entendimento de que os processos pelos quais crescemos ao redor são necessários para compreender as especificidades dentro da sala de aula, bem como os contextos em que seus alunos se encontram.

O Professor 2, por sua vez, apresenta uma trajetória diferente. Em seu primeiro ano na EJA, sua percepção sobre os estudantes em medida socioeducativa é marcada por uma tensão entre o estranhamento inicial e a experiência positiva que foi se construindo no cotidiano:

A princípio a gente fica meio receoso, né? Como é que vai ser a abordagem e tudo mais. Até então tem sido uma experiência tranquila. Assim, desafiadora, obviamente, mas tranquila (Professor 2).

Esse relato evidencia algo que Goffman (1988) teorizou ao analisar o estigma social: o jovem egresso ou em cumprimento de medida carrega uma marca que antecede o encontro real, moldando as expectativas de quem o recebe. O "receio inicial" do Professor 2 não nasce de uma experiência concreta com aqueles estudantes, mas das representações sociais que circulam sobre eles. O fato de a experiência posterior ter sido descrita como "tranquila" aponta para o quanto essas representações podem ser desconstruídas no encontro real entre eles, e para a importância de que os professores tenham espaços formativos onde isso possa acontecer antes mesmo de chegarem à sala.

Tanto a Professora 1 quanto o Professor 2 convergem ao reconhecer que alcançar esses estudantes exige práticas pedagógicas que façam sentido para eles. A Professora 1 articula essa necessidade diretamente ao currículo:

Primeiro que tá no nosso currículo, né? Tá no currículo, tá proposto pela base nacional comum curricular. E ainda assim, não somente porque tá lá, mas porque reconhecemos a música, o rap, a cultura que emerge da periferia tão importante e necessária para que a gente possa fomentar novas práticas reflexivas pelos estudantes (Professora 1).

Essa articulação entre a prescrição curricular e o reconhecimento político-cultural é significativa. Ela demonstra que a legitimidade do Rap como ferramenta pedagógica não depende exclusivamente da sensibilidade individual de cada docente, há respaldo institucional para isso. O que falta, em muitos casos, é a formação e o encorajamento necessários para que os professores se apropriem dessa possibilidade com segurança e intencionalidade. Como afirma Dayrell (2007), as juventudes constroem sentidos para as práticas educativas a partir

de suas vivências concretas e de suas linguagens próprias, sendo imprescindível que os processos pedagógicos os reconheçam como parte central da aprendizagem.

4.2 Rap como dispositivo crítico e significativo na construção de projetos de vida

O segundo eixo analítico busca compreender de que maneira o Rap atua como dispositivo crítico e significativo na trajetória dos jovens durante o cumprimento da medida socioeducativa e, de forma contínua, no pós-medida. As narrativas dos sujeitos revelam que essa potência não se encerra nos muros do sistema socioeducativo: ela atravessa o tempo e acompanha o egresso em sua reinserção social.

O Egresso 1 descreve o momento em que passou a se identificar profundamente com o Rap, ainda antes do cumprimento da medida:

Que chamou atenção as frases, sempre frases verdadeira né e eu via que era aquilo que acontece na comunidade, e era o que nós vivia né... e eu sempre levei o rap a sério, muito a sério (Egresso 1).

Essa conexão entre vida vivida e palavra cantada é exatamente o que Anzaldúa (2000, p. 232) denomina como "escrita orgânica", em que a escrita e a vida se tornam inseparáveis. O Rap cumpre, para ele, a função que Freire (1989) atribui à leitura de mundo, antes de qualquer processo formal de escolarização, o jovem já lê a realidade ao seu redor, e o Rap é um dos dispositivos dessa leitura. Assim, o gênero já realizava fora da escola o que a escola deveria ter feito dentro: conectar o jovem à sua realidade, nomear sua experiência e oferecer condições para possibilitá-lo à uma leitura crítica sobre sua realidade e suas possibilidades de resistência.

Ao ser questionado sobre o que as letras de Rap lhe ensinam, o Egresso 1 responde de forma direta:

Sempre correr pelo certo né, que o crime também não compensa né, tem muitos que sempre fala né e é a verdade, não compensa mesmo (Egresso 1).

Essa fala condensa o que Zeni (2004) aponta ao tratar da relação do Rap com os sistemas de controle social: o gênero opera simultaneamente como denúncia da realidade vivida e como código de conduta alternativo ao da criminalidade. Para o Egresso 1, o Rap não se configura como entretenimento, mas como uma narrativa que ressoa com sua experiência e oferece direcionamento ético e político sobre sua vida.

Há, no entanto, um momento em que o Rap efetivamente atravessou o espaço escolar durante o cumprimento da medida e deixou uma marca positiva na memória do Egresso 1:

O que eu lembro foi batalha de rima, que eu gostava muito quando fazia (Egresso 1).

A batalha de rima aparece como uma das únicas memórias escolares positivas do período. Não por acaso, é exatamente o momento em que a linguagem do Rap, sua estrutura, seu ritmo, suas letras, é convocada como prática escolar legítima. Esse dado confirma o que Zeni (2004) observa ao analisar o Rap em contextos de privação de liberdade: o gênero opera como meio de elaboração simbólica da realidade vivida, oferecendo aos jovens um espaço de expressão que a escola ainda se encontra distante.

Essa memória ganha ainda mais força quando o Egresso 1 é questionado diretamente sobre o que sentiria caso o Rap estivesse presente de forma mais consistente nas atividades escolares durante o cumprimento da medida:

Seria a melhor opção... eu seria o professor. Eu acredito que muitos deles que tão ali dentro na tranca se identifica muito com essas mensagens, com o rap, e muitos praticam também né... se tivesse isso na escola seria uma boa opção.. mais que isso (Egresso 1).

A fala "eu seria o professor" condensa, em poucas palavras, uma inversão simbólica significativa. O jovem que se afastou da escola, que descreveu sua relação com ela como "a mesma coisa de antes", se imagina como figura central e protagonista do processo pedagógico no momento em que o Rap é colocado como eixo da prática educativa. Esse movimento revela o que Freire (1967) compreende como o despertar da consciência crítica: o educando se reconhece no conteúdo trabalhado, ele deixa de ser receptor passivo e passa a se enxergar como sujeito do próprio aprendizado.

Além disso, ao afirmar que "muitos praticam também", o egresso desloca sua fala do individual para o coletivo, sinalizando que sua experiência não é isolada, mas compartilhada por outros jovens em situação semelhante, o que reforça o argumento de que o Rap não é somente um recurso que pode ser utilizado na educação desses sujeitos, mas uma linguagem central em suas vidas, que a escola ainda precisa compreender e convidar com intencionalidade.

A Professora 1 aprofunda essa percepção ao descrever o que observa quando o Rap entra em cena na sala de aula:

O rap muitas das vezes é esse lugar de escuta ativa. Essa fala que não é externada, chega pela letra, chega pela arte, então o rap é esse lugar de transformação, o rap é esse lugar da sala do estudante da EJA (Professora 1).

Quando a Professora 1 afirma que o Rap é o "lugar de sala" do estudante da EJA, ela reconhece que o gênero musical não é um recurso didático superficial trazido de fora para dentro, ele já habita a escola, impregnado nas vozes, nos afetos, nos corpos e nas trajetórias desses jovens. Essa dimensão é reforçada quando ela narra o caso de um estudante que permanecia silencioso na sala até que uma atividade musical provocou nele uma transformação:

Era aniversário da cidade, ele já se identificou, queria falar... então você consegue um desabrochar do estudante, ele vai e se reconecta, parece que é uma virada de chave, quando ele se identifica, quando ele se vê, aí você começa a falar a mesma língua, digamos assim (Professora 1).

A expressão "virada de chave" é reveladora. Ela aponta para uma ruptura no silêncio imposto, ou autoimposto, pelo estudante, que só foi possível porque a linguagem musical utilizada criou um espelho no qual ele se reconheceu. Esse movimento é o que Costa (2006) identifica como parte central no processo socioeducativo, não a punição, mas a possibilidade de o adolescente refletir sobre sua trajetória a partir de um lugar de pertencimento e não de exclusão.

O Professor 2, por sua vez, situa o potencial do Rap dentro de um horizonte mais amplo de inclusão:

O Rap tem um potencial muito, muito forte dentro da educação porque vai dialogar com a realidade dos estudantes, principalmente das pessoas marginalizadas né. Além de ser uma linguagem próxima do cotidiano dos meninos (Professor 2).

O professor intuitivamente identifica o que Herschmann (2004) e Rose (1994) teorizam quando afirmam que o Rap é, antes de tudo, uma linguagem produzida por sujeitos historicamente excluídos dos espaços de poder e reconhecimento, e é exatamente por isso que ele ressoa com tanta força entre os jovens atendidos pela EJA em contexto de medida socioeducativa, já que os mesmos vivenciam o mundo desde cedo por contextos marcados pela vulnerabilidade e exclusão social, não diferente para o egresso que sobrevive lidando com o peso do sistema capitalista e o estigma que permanece no seu corpo lido pela sociedade.

Que um professor de Matemática chegue a essa compreensão sem ter estudado formalmente o tema é, em si, um dado significativo, mostra que o Rap carrega uma

legibilidade social que transcende os limites das disciplinas e, de certa forma, em algum momento pode ter transitado por sua história.

Essa potência se prolonga para além dos muros do sistema socioeducativo. No pós-medida, o Egresso 1 continua escrevendo letras de músicas, mantendo uma relação intensa e contínua com o Rap. Ao ser perguntado sobre o que o gênero plantou nele, ele responde com uma síntese que atravessa toda a sua trajetória:

Que a vida é desafio (Egresso 1).

Essa frase, aparentemente simples, carrega um peso significativo quando situada no contexto de vida desse jovem: oriundo de extrema pobreza, que cumpriu medida socioeducativa de internação e semiliberdade, e que hoje trabalha como vendedor e segue produzindo música. Não por acaso, a resposta do Egresso 1 ecoa diretamente o título de uma das músicas mais emblemáticas dos Racionais MC's (*A Vida É Desafio*), o que revela algo além de uma opinião pessoal, pois o mesmo pensa e responde ao mundo através do Rap, incorporando suas letras como linguagem própria. O Rap não o retirou das dificuldades, mas lhe ofereceu uma linguagem para nomeá-las, compreendê-las e enfrentá-las. Como aponta Josso (2004), é na reflexão sobre o vivido que a experiência se transforma em saber formativo, e é exatamente isso que o Rap continua proporcionando ao egresso no pós-medida.

Quando questionado sobre o que almeja para sua vida, ele responde:

Conseguir viver bem né, eu acho, ter paz na mente, é o que todo mundo quer conseguir um dia (Egresso 1).

A busca por "paz na mente" pode ser lida, à luz do referencial teórico deste trabalho, como a expressão de um projeto de vida construído sobre bases distintas daquelas que o levaram ao sistema socioeducativo. Arroyo (2012) ressalta que as condições materiais e sociais deterioradas ameaçam as possibilidades de construção de novos projetos de vida. Ao formular esse desejo, o Egresso 1 demonstra que o Rap contribuiu para que ele se reconhecesse como sujeito capaz de projetar um futuro ainda que descrito com humildade e com os pés na realidade concreta de quem saiu do sistema.

Se para o Egresso 1 o Rap opera como referência ética que orienta a conduta no pós-medida, para o Egresso 2 ele assume uma dimensão ainda mais ampla. Ao narrar sua trajetória, o Egresso 2 revela que foi através das letras de Sabotage que começou a nomear e compreender a realidade estrutural que atravessava sua vida:

Quando eu fui para o pré-vestibular, eu comecei a citar ele nas minhas redações, né? Porque ele tem muito a ver com essa questão do... não só ele, mas assim, trazendo pessoas que pesquisam sobre isso. Eu não sei se tu conhece, mas tem uma filósofa brasileira que é uma das pessoas que eu coloco muito na minha pesquisa, que é Sueli Carneiro. Ela fala sobre o epistemicídio, que é a morte do saber. Não necessariamente fala que criou esse termo, que criou esse termo foi Boa Aventura de Sousa Santos, que é um sociólogo português. Mas quando ela traz essa questão do epistemicídio, ela traz muito para uma pauta pessoal dela, enquanto mulher periférica e mulher negra. E aí ela mostra que muitos jovens estão nesse recorte de favelização, né? Eles têm muito a narrativa silenciada. E quando a gente escuta essas músicas, por exemplo, Mano Brown, ele fala muito sobre essa narrativa do silêncio, do pobre não ter lugar. E aquela música Negro Drama, eu acho que é um exemplo disso. Eu acho que para a gente que veio de periferia, preto e ainda veio de um estigma absurdo, que é o estigma de sair como ex-presidiário, que é o meu caso, é um estigma ainda mais forte (Egresso 2).

O Egresso 2 traz em sua fala o conceito de epistemicídio, a morte do saber das populações marginalizadas, aprofundado no contexto brasileiro por Sueli Carneiro, não pelo caminho convencional da academia, mas pelo caminho do Rap. Sabotage e Mano Brown nomearam, em verso, o que Sueli Carneiro nomeou em teoria: o silenciamento sistemático das narrativas periféricas e negras. Quando o Egresso 2 os cita lado a lado em suas pesquisas, ele não está apenas fazendo uma referência aos artistas, ele está demonstrando que o Rap já operava como epistemologia antes de ele saber o nome disso.

Essa trajetória evidencia o que Freire (1989) chama de leitura do mundo precedendo a leitura da palavra. O saber produzido nas ruas, nas periferias e nas letras do Rap antecedeu e orientou o encontro do Egresso 2 com o saber acadêmico, invertendo a lógica hegemônica que reserva à universidade o papel exclusivo de produtora de conhecimento legítimo. Como aponta Oliveira (2007), o Rap constitui uma forma de comunicação política da periferia na qual a juventude negra produz narrativas próprias sobre suas condições de vida. O Egresso 2 não apenas consumiu essas narrativas, mas as incorporou como instrumento de análise e as levou consigo para dentro da universidade e da pesquisa científica.

Quando olhamos para o cenário da educação na atualidade, o conceito de epistemicídio reinterpretado por Carneiro (2005) nos mostra como ainda a população negra e periférica se encaram nas escolas e nas universidades com dinâmicas de inferiorização, de destituição da capacidade de articular um pensamento crítico e reflexivo ou mesmo de produzir cultura. O Egresso 2 contorna esse apagamento na própria trajetória. Foi o saber da periferia, presente nas letras do Rap, que o conduziu à universidade e à pesquisa, exatamente o saber que o epistemicídio tenta silenciar. Ele não apenas consumiu essas narrativas, mas as incorporou como instrumento de análise e as levou consigo para dentro da academia.

Outro elemento na narrativa do Egresso 2 de grande importância, é a forma como ele descreve o estigma pós-medida. Ao narrar o retorno à sociedade após o cumprimento da medida, ele afirma:

Quando você sai, você ganha liberdade, mas é uma liberdade que não te inclui, pelo contrário, te joga pra margem de novo... tu sai, vai pra sociedade, tu não encontra apoio, tu não encontra uma rede de apoio como a Sawabona, que te olha com bons olhos, pelo contrário, você tem que olhar pelo estigma e pelo mal que tu fez na sociedade (Egresso 2).

Como afirma Goffman (1988), esse estigma é a marca que antecede o sujeito e define as condições do seu retorno ao convívio social. Enquanto o sistema define o jovem pelo ato infracional e o devolve à sociedade marcado pelo estigma, o Rap da sua maneira opera no sentido contrário, reafirmando a humanidade do sujeito e o reconhece como mais do que seu erro.

As narrativas analisadas ao longo dos dois eixos desta pesquisa nos levam para uma conclusão que o Rap, quando integrado às práticas pedagógicas da EJA, tem a potência de transformar o espaço escolar em um lugar de pertencimento, de expressão e de ressignificação de projetos de vida. Essa potência, contudo, não se realiza automaticamente, ela depende de educadores dispostos a reconhecer a cultura periférica como saber legítimo, de práticas pedagógicas intencionalmente construídas a partir do repertório desses estudantes, e de políticas educacionais que sustentem esses saberes. Como aponta Menezes (2025, p. 17):

O ensino nos centros socioeducativos decorre da necessidade de, por meio da educação, promover o processo de ressocialização e reintegração social dos internos, cuja consequência inicial está atrelada à redução ou minimização dos índices de criminalidade no país. A modalidade EJA, oferecida aos internos, fundamenta-se na necessidade de cumprir uma obrigação constitucional, estabelecida na Lei de Execução Penal, na perspectiva de que, ao adquirirem conhecimentos e saberes, possam refletir sobre a necessidade de mudança em si mesmos e, consequentemente, na sociedade em que estão inseridos.

Logo, as vozes dos professores e dos egressos, cada uma a seu modo, demonstram que o Rap pode ser um canal privilegiado para que isso aconteça.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidenciou que, embora a educação escolar seja reconhecida por professores e egressos como um direito fundamental, sua efetivação encontra limites expressivos para o adolescente em cumprimento de medida socioeducativa. O acesso formal, garantido por determinação judicial, não basta para assegurar permanência e engajamento,

sobretudo quando as trajetórias que antecedem a medida já estão marcadas pela exclusão social, como revelam as falas dos dois egressos entrevistados, para quem o afastamento da escola não nasceu da medida, mas a precedia.

Em resposta ao primeiro objetivo específico, as narrativas confirmam uma distância entre o repertório sociocultural desses adolescentes e as práticas pedagógicas que os recebem. Essa distância, contudo, não é insuperável: quando professores e estudantes encontram pontos de identificação construídos a partir de vivências parecidas, como demonstra a aproximação da Professora 1 com sua própria origem periférica, a relação pedagógica ganha uma relevância que a rigidez curricular isolada não alcança. Esse achado reforça a necessidade de formação docente específica para lidar com o estigma social que antecede e por vezes compromete o próprio encontro pedagógico, como evidencia o relato do Professor 2 sobre o receio inicial frente a essa turma.

Quanto ao segundo e ao terceiro objetivos, o estudo demonstra que o Rap tem possibilidades de operar como dispositivo crítico, reflexivo e pedagógico, cuja potência atravessa tanto o cumprimento da medida quanto o pós-medida. As letras dão forma às vulnerabilidades, à marginalização e à exclusão vividas por esses jovens, oferecendo-lhes uma linguagem de autoidentificação com sua própria realidade. Mais do que isso, o Rap antecipa, fora da escola, aquilo que a escola deveria realizar dentro de seus muros: nomear a experiência vivida e abrir caminho para uma leitura crítica do mundo, como indicam a relação ética do Egresso 1 com as letras que orientam sua conduta no pós-medida, e a trajetória do Egresso 2, para quem o Rap o conduziu ao saber acadêmico antes que a universidade o fizesse.

A incorporação do Rap como prática pedagógica na EJA representa, assim, uma via concreta para uma educação mais crítica e socialmente comprometida. Validar essa linguagem em sala de aula transforma a escola em espaço de pertencimento e ressignificação de projetos de vida, não por substituir o currículo formal, mas por reconhecer, como já indica a própria BNCC, que a cultura periférica constitui um saber legítimo a ser mobilizado pedagogicamente.

Cabe ressaltar que este estudo apresenta limitações referente ao número reduzido de sujeitos (dois professores e dois egressos), não permite generalizações, mas oferece indícios relevantes, sugerindo a necessidade de estudos futuros com amostras mais amplas e diversificadas quanto aos perfis e desfechos pós-medida. Essa transformação, contudo, não se sustenta apenas na sensibilidade individual de cada professor, exigindo assim investimento institucional em formação docente e em políticas que garantam continuidade a essas práticas.

REFERÊNCIAS

ANZALDÚA, G. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 8, n. 1. pp. 229-236, 2000.

ARROYO, Miguel. “O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver”, In: MOLL, Jaqueline et al. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo* Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. *Boletim Estatístico - Agosto de 2025*. Recife: Fundação de Atendimento Socioeducativo – FUNASE, 2025. Disponível em: <https://www.funase.pe.gov.br>.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 01 nov. 2025.

BRASIL. *Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012*. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase). Brasília, DF: Presidência da República, 2012.

CARNEIRO, Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. *Socioeducação: estrutura e funcionamento*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

DAYRELL, Juarez. *A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil*. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105–1128, out. 2007.

DUARTE, Natália Souza.; SOUZA, Camila Rosa Fernandes de. A Prática Pedagógica e os Direitos Humanos: Participação e Corresponsabilidade na Práxis Docente. In: OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de.; MOREIRA, Paula Cristina Bastos Penna (org.). *Docência na socioeducação*. Brasília: Universidade de Brasília, Campus Planaltina, 2014. p. 285.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. Col. Polêmicas do nosso tempo. Editora Cortez, São Paulo, 1989.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GALVÃO, Patrícia Barbosa; FELLER, Thiago de Almeida. Análise da eficácia da aplicação das medidas socioeducativas a criança e adolescente em conflito com a lei. *Revista Ibero-Americana De Humanidades*, Ciências E Educação, 10(5), 2512–2520; 2024, p.13.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GOHN, Maria da Glória. *Pesquisa Social: Metodologia e Linguagem*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003, p.57.

GONZÁLEZ FE. Reflexões sobre alguns conceitos da pesquisa qualitativa. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 2020; 8(17): 155-183. São Paulo.

HERSCHMANN, Micael. *O funk e o hip-hop invadem a cena*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. *Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos*, Bauru, v. 2, p. 10, 2004. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf. Acesso em: 7 dez. 2025.

MENEZES, Geraldo Ubirajara Farias. *EJA, sistema socioeducativo e juventude: formação docente e educação de jovens e adultos no sistema socioeducativo: desafios e perspectivas na socioeducação*. 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2025.

OLIVEIRA, Dennis de. *Jornalismo e ação cultural: o rap e a comunicação da periferia*. São Paulo: Paulus, 2007.

PERNAMBUCO. Fundação de Atendimento Socioeducativo. *Boletim Estatístico - Agosto de 2025*. Recife: FUNASE, 2025. Disponível em: <https://www.funase.pe.gov.br>.

ROSE, Tricia. *Black noise: rap music and black culture in contemporary America*. Hanover: Wesleyan University Press, 1994.

VAZ, Sérgio. Poesia para mim é quando as palavras, além de velas, são úteis, diz Sérgio Vaz. Guatafoz, 2023. Disponível em: <https://guatafoz.com.br/poesia-para-mim-e-quando-as-palavras-alem-de-belas-sao-uteis-diz-sergio-vaz/>. Acesso em: 13 maio 2026.

VOLPI, Mário. *O adolescente e o ato infracional*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

ZENI, B. O negro drama do rap: entre a lei do cão e a lei da selva. *Estud. av.* v.18, n.50, p. 226-241, São Paulo jan./apr, 2004.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA TCC 2 - VERSÃO PARA O EGRESSO

As entrevistadoras se apresentam:

Diz os seus nomes

Apresentam resumidamente o contexto da pesquisa

Realizam breve exposição sobre o formato da interação: é uma conversa, não há respostas certas ou erradas, você pode escolher não falar sobre algo que não queira, podemos interromper a qualquer momento, tem alguma dúvida? Se surgir alguma durante a entrevista, é só falar.

Dados biográficos dos adolescentes:

Nome

Idade

Autoidentificação racial conforme o IBGE - mostrar e explicar as categorias

Religião

História familiar - personagens de destaque em sua história de vida

Mapa - jovem e sua rede familiar

O adolescente e a MSE

Conta tua história com a medida socioeducativa...quando você entrou no sistema?

Desde esse tempo, qual fato foi mais marcante para ti, que agregou coisas boas a tua história?

E quais fatos/acidentes te marcaram negativamente?

O adolescente e a EJA

Como foi pra ti frequentar a escola na época em que estava cumprindo medida socioeducativa?

Lembra do primeiro dia de aula?

O que achou dos/das professores/professoras?

Fez amigos na EJA? Quem são as figuras de destaque aqui?

Conta uma coisa legal que te aconteceu em sala de aula.... Sobre algo que tu considera que realmente aprendeu nessa escola.

E algo que tu gostaria de esquecer...

Tua história no Rap/com o Rap

Quais lembranças tu tem da 1ª vez que escutou Rap? O que mais te chamou atenção...o ritmo, a história, a poesia, a batida, o protesto....?

O que você sentiu?

Escutar Rap mudou alguma coisa na tua forma de entender a vida?

Quais teus/tuas artistas de referência na cena Rap?

Com que frequência escuta Rap?

O que as letras de Rap que você ouve te ensinam sobre a vida e a realidade ao seu redor?

Pode dar um exemplo de uma letra que te faz pensar assim?

Com quais sentimentos expressos nas letras de Rap tu mais se identifica?

Se o Rap estivesse presente nas atividades e assuntos trabalhados em sala de aula naquela época, você sentiria mais vontade de participar e frequentar a escola?

Qual mensagem o Rap plantou em ti?

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA TCC 2 - VERSÃO PARA PROFESSOR/A

As entrevistadoras se apresentam:

Diz os seus nomes

Apresentam resumidamente o contexto da pesquisa

Realizam breve exposição sobre o formato da interação: é uma conversa, não há respostas certas ou erradas, você pode escolher não falar sobre algo que não queira, podemos interromper a qualquer momento, tem alguma dúvida? Se surgir alguma durante a entrevista, é só falar.

Dados biográficos do/a professor/a:

Nome

Idade

Autoidentificação racial conforme o IBGE - mostrar e explicar as categorias

Religião

Autoidentificação de Gênero

O/a Professor/a e sua trajetória no contexto da educação

Há quanto tempo você atua no campo da educação? Conta um pouco sobre como foi teu processo de entrada nesse contexto...

A partir dessas vivências, o que você considera ser a função da educação e da escola? Como você enxerga a sua atuação enquanto professor/a nesse cenário?

Quais elementos você considera positivos nas suas experiências na escola? E quais

Você considera negativos?

Se você pudesse mudar algo no contexto escolar, o que seria?

O/a Professor/a e a EJA

E sobre a EJA, como se deu sua aproximação com essa modalidade de ensino?

Você acha que há particularidades nos processos educacionais no contexto da EJA? Quais?

Falando sobre sua atuação enquanto professor/a, você já sentiu que na EJA é necessário realizar adaptações e direcionamentos específicos no processo educacional? Se sim, poderia dar algum exemplo?

Quais aprendizados você experimentou atuando na modalidade EJA?

O/a Professor/a e a MSE

E sobre trabalhar com adolescentes no contexto de MSE, como é essa experiência para você?

Você considera que atuar nesse contexto muda alguma coisa no seu trabalho de professor/a?

Qual o maior desafio de trabalhar com adolescentes em MSE? E a maior recompensa?

Você poderia contar uma história que marcou sua experiência aqui?

O/a Professor/a e o Rap

Você tem algum tipo de aproximação com o rap?

Se você fosse descrever esse gênero musical, como o descreveria?

Na sua experiência trabalhando com adolescentes da EJA em MSE, você já notou a presença do rap no cotidiano deles? Se sim, poderia contar-nos um pouco?

Na sua experiência, de um modo geral, como você descreveria que a visão que os/as professores/as, gestores e demais profissionais da educação têm acerca do Rap?

Em algum momento de sua trajetória enquanto docente, você já realizou atividades que integrem o gênero musical do Rap com as experiências vividas dentro da sala de aula? Se não, conhece alguma experiência de algum/a outro/a professor/a nesse sentido?

Como você enxerga o papel do Rap no processo de aprendizagem dos estudantes?

Você acha que o Rap pode ser um elemento que potencialize o processo educacional?

Você acha que utilizar a relação dos estudantes com o rap nos processos educacionais pode levar a um maior engajamento na vida escolar por parte dos estudantes?

Você acha que o uso pedagógico das letras de Rap pode ter repercussões na trajetória de vida dos estudantes?

Como você enxerga possíveis contribuições do uso pedagógico do Rap para questões relacionadas aos afetos, às emoções e à autoestima dos estudantes?

Você acredita ser possível que o Rap possa contribuir para a potencialização da expressão de pensamentos, ideias e sentimentos por parte dos estudantes no ambiente escolar?

Você acha que utilizar o Rap em sala de aula pode ajudar os estudantes a olhar de outras formas para sua experiência com a MSE?



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA



**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE TRABALHO DE
CONCLUSÃO DE CURSO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DA UFPE ATTENA**

Eu, _____ JAILEILA DE ARAÚJO MENEZES, vinculado(a) ao
departamento de Psicologia, Inclusão e Educação, orientador(a) do Trabalho de
Conclusão _____ de _____ Curso _____ intitulado:
O RAP COMO CANAL DE REINserÇÃO SOCIAL: NARRATIVAS DE PROFESSORES DA EJA E
EGRESSOS DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO DE PERNAMBUCO

_____, de
autoria do(a) estudante concluinte da graduação de Pedagogia,
SAMARA AURINES BARRETO NASCIMENTO; ALYCE BEATRIZ DA COSTA
SILVEIRA

autorizo a submissão de seu trabalho no Repositório Digital da UFPE ATTENA.

Recife, 24 de JULHO de 2026.

Assinatura do(a) Orientador(a)



Documento assinado digitalmente
JAILEILA DE ARAUJO MENEZES
Data: 24/07/2026 10:01:05-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>