

ADULTISMO: UMA REVISÃO DA LITERATURA SOBRE OPRESSÃO ETÁRIA E IMPLICAÇÕES SOCIOEDUCACIONAIS

Adulthood: A Literature Review on Age-Based Oppression and Socio-Educational Implications

Priscila Morcelli Monforte¹

Cássio Gomes Rosse²

Resumo: O adultismo caracteriza-se como um sistema de crenças, práticas e relações de poder que privilegia adultos em detrimento de crianças e adolescentes, deslegitimando suas vozes, experiências e saberes. Este artigo teve como objetivo realizar uma revisão da literatura acerca do adultismo, analisando sua origem, evolução, definições conceituais, formas de manifestação, consequências sociais e estratégias de enfrentamento. A pesquisa adotou abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico, fundamentada em produções nacionais e internacionais. Concluiu-se que o adultismo ainda está muito presente na sociedade contemporânea, e sua superação requer práticas democráticas e iniciativas socioeducacionais que reconheçam jovens como sujeitos de direitos, saberes e agência.

Palavras-chave: Adultismo. Opressão Etária. Iniciativa socioeducacional.

Abstract: Adulthood is characterized as a system of beliefs, practices, and power relations that privileges adults to the detriment of children and adolescents, delegitimizing their voices, experiences, and knowledge. This article aimed to conduct a literature review on adulthood, analyzing its origin, evolution, conceptual definitions, forms of manifestation, consequences in social contexts, and strategies for confronting it. The research adopted a qualitative, bibliographical approach, based on national and international publications. It concluded that adulthood is still very present in current society and overcoming it requires democratic practices and socio-educational initiatives that recognize young people as subjects of rights, knowledge, and agency.

Keywords: Adulthood. Age-related oppression. Socio-educational initiative.

1 Introdução

O adultismo, entendido como preconceito, discriminação e opressão sistemática contra crianças e adolescentes decorrentes da suposição de superioridade dos adultos, tem recebido crescente atenção na literatura das Ciências Sociais e da Educação Para Liebel e Meade (2026), embora ainda permaneça subexplorado em comparação com outras formas de discriminação social, como racismo ou sexismo, o adultismo encontra-se conceituado em diversos campos

¹ Doutoranda em Novas Tecnologias Digitais na Educação (Unicarioca). Mestre em Engenharia Química (UERJ). Professora. Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-9147-4897>. E-mail: priscilamonforte@gmail.com.

² Doutor em Ensino de Biociências e Saúde pela FIOCRUZ. Professor no programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Novas Tecnologias Digitais na Educação (Unicarioca). Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-0718-3116>. E-mail: crosse@unicarioca.edu.br.

teóricos como um conjunto de atitudes e práticas que naturalizam a hierarquia de poder entre adultos e jovens, justificando a exclusão das vozes juvenis em instâncias de decisão e participação social.

Pesquisas recentes destacam que relações adultocentradas nas instituições educacionais e sociais podem limitar o exercício da ação juvenil e reforçar estruturas normativas de controle e desigualdade geracional (Biswas *et al.*, 2024; Cavalcante, 2021; Bertrand *et al.*, 2023; Sarmiento, 2023). Essa perspectiva sugere que o adultismo não se limita a práticas individuais de preconceito, mas se manifesta também em normas culturais e estruturas institucionais que reiteradamente privilegiam experiências, julgamentos e interesses adultos em detrimento dos de crianças e adolescentes.

No contexto escolar, por exemplo, a predominância de práticas pedagógicas e políticas educacionais orientadas pela lógica adulto-centrada pode comprometer a participação crítica dos estudantes, restringindo formas autênticas de expressão e autonomia juvenil. Segundo Smith (2024), estudos no campo da infância e da educação crítica ressaltam que a compreensão do adultismo como um eixo de opressão exige um olhar interdisciplinar que articule teoria social, infância e direitos humanos.

Além disso, de acordo com Liebel e Meade (2024), a literatura tem mostrado que o adultismo está interligado a outras dimensões de desigualdade, como estereótipos etários e processos de marginalização que atravessam diferentes sistemas sociais. A crítica ao paradigma adultista implica, portanto, repensar práticas socioeducacionais de modo a promover a inclusão, o reconhecimento da agência juvenil e a equidade intergeracional, constituindo um passo fundamental para políticas e práticas educativas mais justas e democráticas.

2 Procedimentos metodológicos

O estudo foi realizado a partir da análise de artigos científicos, livros e documentos legais publicados entre 1981 e 2026. O recorte temporal adotado teve como marco inicial o ano de 1981 por corresponder às primeiras publicações identificadas que abordam de forma mais sistemática o conceito de adultismo, tomando como referência o texto de Jack Flasher, publicado em 1978 e reconhecido como uma das primeiras formulações conceituais do termo.

Optou-se, contudo, por iniciar a busca em 1981 a fim de contemplar a consolidação e a circulação do conceito na literatura acadêmica subsequente. O ano de 2026 foi definido como marco final por corresponder ao período de realização da pesquisa, permitindo a inclusão das produções mais recentes disponíveis no momento da realização da pesquisa.

A seleção das fontes ocorreu em bases de dados acadêmicas nacionais e internacionais, como SciELO, Periódicos CAPES, *Google Scholar* e revistas universitárias, utilizando descritores como adultismo, adultocentrismo e opressão etária, combinados ou não por operadores booleanos para combiná-los com infância e educação.

Sob o ponto de vista da natureza, esta pesquisa caracteriza-se como aplicada, pois objetiva gerar conhecimentos voltados para a aplicação prática e para a solução de problemas específicos, especialmente no que se refere à compreensão e ao enfrentamento do adultismo nos contextos sociais e educacionais (Silva; Paiva, 2022).

Quanto à forma de abordagem do problema, trata-se de uma pesquisa qualitativa por não requerer o uso de métodos e técnicas estatísticas. Para Martins (2004), o ambiente natural constitui a fonte direta para a coleta de dados, sendo estes analisados de maneira interpretativa, com ênfase na compreensão dos significados, relações e contextos presentes nas produções

científicas selecionadas. Essa abordagem permite aprofundar a análise do fenômeno investigado, considerando sua complexidade e múltiplas dimensões.

No âmbito de seus objetivos, trata-se de uma pesquisa de caráter exploratório, uma vez que busca ampliar a familiaridade com o problema investigado, com o intuito de torná-lo mais explícito e mais bem compreendido, possibilitando a identificação de conceitos, categorias analíticas, bem como o delineamento de caminhos para investigações e intervenções no campo estudado (Gil, 1991).

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica por ter sido elaborada a partir de material já publicado. Esse procedimento permitiu o levantamento, a análise e a sistematização do conhecimento existente sobre o fenômeno investigado, subsidiando a construção do referencial teórico (Dos Santos Batista; Kumada, 2021).

O instrumento de extração e organização para coleta de dados, interpretação e análise foi o fichamento. Pois, segundo Francelin (2016) trata-se de uma técnica de registro sistemático das informações obtidas nas fontes consultadas, permitindo a identificação, seleção e síntese de ideias centrais, conceitos, argumentos e evidências relevantes ao objeto de estudo.

No que se refere ao escopo de análise, este estudo delimitou-se à investigação do adultismo enquanto fenômeno histórico, social e educacional. A análise abrangeu produções nacionais e internacionais, contemplando as origens e evolução do conceito, suas definições teóricas, formas de manifestação em diferentes contextos sociais, com ênfase nos âmbitos educacional e familiar, bem como suas implicações no desenvolvimento de crianças e adolescentes. Ademais, inclui a identificação das principais consequências do adultismo e das estratégias propostas na literatura para seu enfrentamento, considerando perspectivas interdisciplinares no campo das Ciências Sociais e da Educação.

3 Origens e evolução do adultismo

Até o século XII, não se observava uma concepção socialmente elaborada de infância. Estudos indicam que esse período da vida permanecia invisibilizado, sem reconhecimento de suas especificidades. Inclusive, as representações gráficas presentes na iconografia da época não evidenciavam a criança como sujeito com características próprias, sendo inexistentes imagens que a retratassem em sua singularidade (Ariès, 1981).

Até o século XV, na sociedade medieval, as crianças, a partir do momento em que adquiriam certa autonomia, passavam a integrar o universo social dos adultos, não sendo mais reconhecida como distinta destes. Passavam a ser vistas como “adultos em miniatura”, sendo vestidas e expostas aos mesmos costumes dos seres maduros. De acordo com Veyne (1989) durante este período da história o aborto, o abandono e a morte de crianças eram atitudes corriqueiras e consideradas legítimas.

A infância foi historicamente compreendida como etapa de incompletude, o que legitimou relações hierárquicas entre adultos e crianças. A partir do século XVIII, a concepção de infância se efetivou. Passaram a ser tratadas com maior atenção às suas particularidades, sendo reconhecidas em sua singularidade por possuírem sentimentos próprios. (Niehues; Costa, 2012).

A etimologia da palavra infância vem do latim *infantia*, derivada de *infans*, significando literalmente "aquele que não fala" ou "sem fala". Nesse contexto, emerge o conceito de

adultismo, entendido como uma forma de opressão etária que legitima o poder adulto e invalida as experiências infantis (Qvortrup, 2001).

Na literatura internacional, uma referência frequentemente apontada como marco definicional do termo adultismo é o texto de Jack Flasher (1978), no qual o adultismo é descrito como abuso de poder de adultos sobre crianças e adolescentes. Em formulações posteriores, o adultismo passa a ser tratado também como fenômeno estrutural, atravessando práticas escolares, serviços de saúde, justiça e produção científica, com ênfase no viés adultocêntrico de teorias psicológicas e políticas públicas (Smith, 2024).

Na contemporaneidade, o adultismo permanece presente de forma estrutural e institucionalizada, mesmo em contextos que reconhecem legalmente os direitos das crianças. Práticas escolares, políticas públicas e mídias frequentemente reproduzem estereótipos que limitam a participação infantil e reforçam a autoridade adulta como incontestável (Corney *et al.*, 2022).

Além disso, abordagens psicológicas e pedagógicas ainda tendem a interpretar comportamentos infantis como déficits ou imaturidade, negligenciando a capacidade das crianças de opinar e atuar sobre questões que afetam suas vidas (Biswas *et al.*, 2024). Essa persistência evidencia que o adultismo não é apenas histórico, mas estrutural, sendo necessário adotar estratégias de escuta ativa, participação efetiva e revisão crítica de normas sociais para promover a autonomia e o reconhecimento pleno da infância como sujeito de direitos.

4 Manifestações do adultismo nos contextos sociais

As manifestações do adultismo ocorrem tanto de forma explícita quanto velada, incluindo a desvalorização da fala infantil, a ausência de escuta ativa e a tomada de decisões sem a participação das crianças. Segundo Martins Filho (2024), estudos indicam que essas práticas são amplamente aceitas socialmente, sendo frequentemente justificadas pelo argumento da proteção ou da autoridade adulta.

Durante a pandemia da COVID-19, pesquisas evidenciaram o agravamento dessas práticas, uma vez que políticas públicas e decisões institucionais desconsideraram as necessidades e perspectivas das crianças e adolescentes, reforçando sua invisibilidade social (Rodríguez-Pascual, 2020).

O termo adultismo objetiva nomear a assimetria de poder que autoriza adultos a decidirem sobre pessoas jovens, frequentemente sem reconhecimento de sua agência, voz e capacidade de deliberação nos diferentes contextos sociais. Para Rizzini (2024), essa assimetria de poder não apenas limita a autonomia das crianças e adolescentes, como também contribui para a reprodução de relações hierárquicas rígidas, nas quais a experiência adulta é considerada naturalmente superior. Consequentemente, as vozes e opiniões de pessoas jovens são frequentemente marginalizadas, mesmo em situações que as afetam diretamente, como decisões familiares, escolares e políticas públicas.

Além disso, o adultismo manifesta-se de maneira simbólica e institucional por meio de normas, regras e práticas que naturalizam a subordinação dos jovens, reforçando estereótipos sobre sua suposta inexperiência, imaturidade ou incapacidade de julgamento. São exemplos: campanhas midiáticas ou publicitárias que reforçam estereótipos de jovens como irresponsáveis, preguiçosos ou problemáticos; uso de linguagem depreciativa na família como “você ainda é jovem, não tem experiência de vida”, que reforça a ideia de incapacidade. De acordo com Cavalcante (2021), essa lógica não só restringe a participação efetiva das crianças

e adolescentes na esfera social, como também impacta seu desenvolvimento emocional, social e cognitivo, criando barreiras para a construção plena da cidadania.

Pesquisas recentes apontam para a importância de estratégias educativas e institucionais que promovam a escuta ativa e a coparticipação, reconhecendo a agência juvenil como elemento central para a construção de ambientes mais inclusivos e democráticos (Da Costa *et al.*, 2025). A implementação de práticas que valorizem a perspectiva infantil não se limita à dimensão ética, mas constitui um imperativo para políticas públicas mais eficazes e justas, capazes de atender às necessidades específicas de crianças e adolescentes.

Complementando o debate, é fundamental destacar que o combate ao adultismo exige a criação de mecanismos institucionais, os quais garantam que crianças e adolescentes possam influenciar decisões que impactam suas vidas. Dessa forma, ao reconhecer e legitimar a agência das pessoas jovens, conforme explanação de Soler-I-Martí e Ballesté-Isern (2025), constrói-se um modelo social mais equitativo, no qual o respeito às suas capacidades contribui para o fortalecimento, inclusive, da democracia.

5 Adultismo e educação

Sabe-se que o desenvolvimento cognitivo ocorre de forma entrelaçada com a prática no contexto socioeducacional. As ações realizadas no mundo externo são internalizadas pelo psiquismo, contribuindo para a formação do ser humano (Wyzykowski; Frison, 2022). Assim, a interação com o ambiente externo estimula a constituição e o funcionamento das atividades psíquicas. Mesmo diante de tal consenso científico, a escola ainda constitui um espaço de reprodução do adultismo, sobretudo quando adota práticas pedagógicas autoritárias e pouco participativas. Piana *et al.* (2022) afirmam que a cultura escolar adultocêntrica limita a participação infantojuvenil, reduzindo a criança a um sujeito passivo no processo educacional.

Nesse ambiente, o adultismo pode se manifestar também como silenciamento sistemático das interpretações dos estudantes, disciplina punitiva, deslegitimação de demandas e redução da participação a mecanismos formais sem poder decisório, bem como a punição desproporcional frente a comportamentos considerados “incorretos” ou “imaturos”. Para Valente e Gama (2023), isso produz efeitos pedagógicos (desengajamento, ruptura de vínculos, aprendizagem instrumental) e cívicos (baixa confiança institucional e internalização de hierarquias).

Tais práticas reforçam a ideia de que apenas adultos possuem legitimidade para definir o que é adequado, invisibilizando a experiência e o conhecimento dos próprios estudantes. Além disso, ao serem constantemente excluídos das decisões que afetam seu cotidiano, crianças e adolescentes podem internalizar sentimento de impotência e desvalorização, comprometendo seu engajamento e desenvolvimento crítico (Araujo; Tondin, 2023).

Na educação infantil, estudos apontam que o controle excessivo do tempo, do corpo e da fala das crianças revela práticas adultistas que comprometem o desenvolvimento da autonomia e da criticidade (Falco, 2022). Em contraposição, abordagens pedagógicas participativas defendem o diálogo e a escuta como princípios fundamentais para a superação dessa lógica.

No âmbito familiar, o adultismo se manifesta quando as decisões sobre rotinas, educação e até mesmo sobre sentimentos e interesses das crianças são tomadas exclusivamente pelos adultos, sem consulta ou negociação (De Carvalho, 2022). Essa centralização do poder reforça a lógica da superioridade adulta, muitas vezes sob a justificativa de proteção ou

experiência de vida. Embora possa ser bem-intencionada, a prática impede o desenvolvimento da autonomia, da capacidade de ação e da expressão emocional das crianças, perpetuando relações hierárquicas rígidas e desiguais.

A compreensão dessas manifestações em diferentes contextos evidencia a necessidade de práticas educativas e políticas tanto familiares quanto institucionais que promovam a participação efetiva das crianças e dos adolescentes, respeitando suas agências e reconhecendo suas perspectivas. Estudos recentes, segundo Angelöw e Psouni (2025), indicam que ambientes que valorizam a escuta ativa e a coparticipação dos jovens não apenas fortalecem o senso de cidadania, como também contribuem para o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e emocionais essenciais para a vida adulta.

Complementando essa discussão, é importante destacar que a formação docente desempenha papel central na reprodução ou no enfrentamento do adultismo. Professores e educadores que não refletem sobre suas próprias práticas e crenças adultocêntricas tendem a reproduzir padrões de autoridade rígida e silenciamento infantil, mesmo que de forma inconsciente. Por outro lado, para Souza (2025), capacitações que abordam a escuta ativa, a mediação de conflitos e a construção coletiva de regras podem transformar a dinâmica escolar, promovendo um ambiente mais equitativo e participativo.

Assim, a superação do adultismo exige uma articulação entre revisão de práticas pedagógicas, formação continuada de educadores e criação de espaços institucionais que legitimem a voz das crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e protagonistas do seu próprio aprendizado.

6 Consequências do adultismo

A experiência do adultismo está associada a sentimentos de inferioridade, ansiedade, baixa autoestima e desconfiança em relação a figuras adultas (Checkoway, 2011). Jovens que têm suas opiniões constantemente desconsideradas ou são tratados como incapazes podem internalizar a ideia de que suas experiências e conhecimentos não têm valor, afetando a formação de uma identidade positiva e a regulação emocional saudável. Em contextos mais extremos, essa opressão etária pode contribuir para o desenvolvimento de quadros depressivos e retraimento social.

No que diz respeito às relações interpessoais, limita oportunidades de participação social plena. Ao desconsiderar a voz dos jovens, cria-se um ambiente em que a colaboração e a negociação são desvalorizadas, restringindo o aprendizado de competências socioemocionais como empatia, resolução de conflitos e tomada de decisão compartilhada. Conforme afirma Lin *et al.* (2024), isso também reforça hierarquias rígidas, tornando jovens menos propensos ao engajamento em atividades comunitárias ou em espaços de cidadania.

Na esfera educacional, o adultismo manifesta-se em práticas autoritárias e descontextualizadas, prejudicando o desenvolvimento de habilidades críticas e criativas. Jovens frequentemente têm suas ideias desvalorizadas ou interrompidas, o que limita a construção de autonomia intelectual e a motivação para aprendizagem. Pesquisas, como as de Smith (2024), indicam que ambientes escolares marcados por adultismo elevam o risco de evasão, baixo desempenho acadêmico e desengajamento em atividades extracurriculares.

Além disso, o adultismo repercute diretamente na dinâmica familiar ao enfraquecer vínculos afetivos, pois a falta de reconhecimento e de respeito às ideias e sentimentos do jovem compromete a confiança mútua (Liu *et al.*, 2025). Crianças e adolescentes podem desenvolver

sentimento de frustração, ressentimento ou afastamento emocional, prejudicando o desenvolvimento de relacionamentos seguros e afetivos dentro das relações.

Em famílias onde predomina o adultismo, decisões importantes, como escolhas acadêmicas, atividades de lazer e até questões cotidianas, são frequentemente tomadas sem considerar a perspectiva do jovem. Isso limita o exercício da autonomia, impede o aprendizado de responsabilidade e cria um padrão de dependência excessiva, dificultando que o jovem desenvolva habilidades de autogestão e negociação (Martins; De Paiva Silva, 2024).

No âmbito da saúde mental e bem-estar, o adultismo pode gerar efeitos duradouros ao comprometer a capacidade infanto-juvenil de reconhecer e expressar suas emoções de maneira saudável. Para Souza (2025), a constante desvalorização das opiniões reforça sentimentos de inadequação e insegurança, podendo aumentar a vulnerabilidade a transtornos de ansiedade, depressão e comportamentos de evitação social.

Além disso, a internalização de mensagens adultistas contribui para a autocensura e a dificuldade em estabelecer limites saudáveis em relações interpessoais, impactando negativamente o desenvolvimento da assertividade e da resiliência emocional. Esse efeito cumulativo evidencia que o adultismo não é apenas uma questão de conflito geracional, mas um fator crítico que interfere no crescimento integral e na capacidade do jovem de atuar de forma autônoma e participativa na sociedade (Melendro *et al.*, 2020).

No âmbito social mais amplo, o adultismo também perpetua desigualdades estruturais ao marginalizar a voz dos jovens em espaços de decisão comunitária e política. Quando adolescentes e crianças são excluídos de processos de participação, como conselhos estudantis, fóruns comunitários ou projetos sociais, suas perspectivas deixam de influenciar políticas e práticas que impactam diretamente suas vidas. Essa exclusão reforça a percepção de que a juventude é incapaz de contribuir para o bem coletivo, limitando o engajamento cívico e a construção de cidadania ativa. Ao longo do tempo, Rizzini (2024) afirma que tal marginalização pode resultar em um ciclo de desconfiança nas instituições e desinteresse pela participação social, comprometendo a formação de sujeitos críticos e conscientes de seus direitos.

7 Estratégias de enfrentamento ao adultismo

O enfrentamento do adultismo exige mudanças estruturais e culturais, especialmente na formação de educadores e na organização das práticas pedagógicas. Biswas e Rollo (2024) defendem a perspectiva do *childism*, que propõe a valorização da atuação infantil e a revisão crítica das relações intergeracionais.

Práticas educativas baseadas na escuta ativa, na participação das crianças nas decisões escolares e no respeito às múltiplas infâncias são apontadas como estratégias eficazes para a construção de ambientes mais democráticos e inclusivos (Piana *et al.*, 2022).

No campo normativo, a noção de participação e reconhecimento da agência de crianças e adolescentes encontra respaldo explícito na Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), promulgada pelo Brasil por meio do Decreto nº 99.710/1990. O artigo 12 da CDC assegura que crianças e adolescentes têm o direito de expressar livremente suas opiniões em todos os assuntos que os afetem, sendo suas opiniões devidamente consideradas de acordo com a sua idade e maturidade (Brasil, 1990). Esta previsão internacionalmente pactuada constitui um marco fundamental para a resistência ao adultismo, pois afirma que a participação não deve ser reduzida a formalismos, mas integrada como preceito legal.

No plano nacional, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069/1990, consolida o reconhecimento jurídico da criança e do adolescente como sujeitos de direitos, incluindo o direito à educação, à liberdade de expressão e à participação em espaços sociais que dizem respeito à sua formação e bem-estar (Brasil, 1990). O ECA reforça que todas as instituições de ensino devem assegurar práticas que respeitem a dignidade das crianças e adolescentes, promovendo não apenas aprendizagem, mas participação ativa nos processos educativos.

No contexto educacional especificamente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, estabelece que o sistema educacional deve organizar-se de modo a garantir a gestão democrática da educação, com participação efetiva da comunidade escolar (Brasil, 1996). A gestão democrática prevista na LDB, ainda que tradicionalmente aplicada à participação dos pais e responsáveis, também pode ser interpretada - à luz dos estudos sobre adultismo e *childism* - como uma base legal para a inclusão de mecanismos de participação estudantil que ultrapassem a mera consulta formal, reconhecendo a agência juvenil como elemento constituinte de processos decisórios no cotidiano escolar.

Outro avanço legislativo relevante é a Política Nacional de Educação Infantil (PNEI), regulamentada no âmbito do Sistema Nacional de Educação, que orienta a educação infantil como espaço de direitos e protagonismo das crianças, ressaltando a importância de abordagens pedagógicas que considerem as experiências, interesses e formas de expressão da infância (Brasil, 2010). Ao valorizar a interação, a expressão e a participação das crianças nas atividades pedagógicas, a PNEI confronta práticas adultistas que priorizam controle rígido e alienação progressiva da voz infantil.

Além disso, a Meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, ao reafirmar a necessidade de assegurar educação de qualidade com equidade, impulsiona a adoção de modelos pedagógicos centrados em metodologias participativas e no respeito às diversidades culturais e sociais (Brasil, 2014). Embora o PNE não trate de adultismo de forma explícita, sua ênfase em inclusão, equidade e participação pode ser articulada com as perspectivas teóricas de *childism* e educação democrática para embasar práticas que reconheçam e valorizem a atuação de crianças e adolescentes no processo educativo.

Adicionalmente, instrumentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e médio (Brasil, 2010) têm apontado para a necessidade de participação estudantil em conselhos de classe, projetos pedagógicos e instâncias deliberativas da escola, expandindo as possibilidades de co-construção do currículo e das práticas escolares com as vozes dos próprios estudantes.

Embora a existência de leis e decretos voltados à proteção dos direitos de crianças e adolescentes seja fundamental, sua efetividade depende de ações concretas que transcendam o papel normativo (Melendro *et al.*, 2020; Lin *et al.*, 2024). A simples promulgação de normas e leis não garante a redução do adultismo, pois práticas discriminatórias e desvalorização da voz juvenil podem persistir em contextos familiares, escolares e comunitários.

Portanto, é necessário implementar políticas públicas ativas, programas educativos e intervenções comunitárias que incentivem a participação real de jovens, promovam a escuta sensível e capacitem adultos para reconhecer e questionar suas próprias atitudes adultistas. A integração entre regulamentação legal e ações práticas possibilita a transformação de estruturas sociais, fortalecendo a autonomia, a autoestima e a cidadania ativa dos jovens, tornando-os sujeitos reconhecidos e valorizados na sociedade.

8 Considerações finais

A revisão de literatura evidenciou que o adultismo é um fenômeno estrutural que permeia as relações sociais e educacionais, contribuindo para a invisibilização da infância. Reconhecer crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, conforme preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente, é fundamental para o enfrentamento dessa lógica.

O conceito de adultismo contribui para explicitar que desigualdades intergeracionais não se resumem a diferenças “naturais” de idade, mas são produzidas por normas e instituições que outorgam credibilidade, voz e poder. Para agendas de pesquisa e intervenção, uma implicação central é deslocar práticas de mera proteção para modelos que combinem cuidado com participação efetiva, reconhecimento de agência e construção compartilhada de decisões.

Nesse sentido, o adultismo não se restringe a atitudes individuais, mas configura-se como uma estrutura social que atravessa instituições e discursos, operando de maneira semelhante a outras formas de discriminação, como o sexismo e o capacitismo, que precisam ser combatidos para uma sociedade caracterizada pela equidade, respeito às diferenças e participação plena de todos os indivíduos.

Sendo assim, é possível concluir que a superação do adultismo demanda uma revisão crítica das práticas institucionais e pedagógicas, bem como o compromisso ético com a promoção de relações intergeracionais baseadas no respeito, na escuta ativa e na participação por parte de todas as esferas sociais: famílias, escolas, políticas públicas, sistema judiciário, sistemas de saúde, ambientes religiosos, organizações da sociedade civil e todas as demais instâncias que compõem a vida social e estruturam as experiências dos jovens, reconhecendo-os como sujeitos de direitos, saberes e atitudes.

Referências

- ANGELÖW, Amanda; PSOUNI, Elia. Participatory research with children: From child-rights based principles to practical guidelines for meaningful and ethical participation. *International Journal of Qualitative Methods*, [S. l.], v. 24, p. 16094069251315391, 2025. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/16094069251315391>. Acesso em: 12 mar. 2026.
- ARAÚJO, Elenice Procópio; TONDIN, Celso Francisco. Percepções de estudantes e coordenação escolar acerca da adolescência, protagonismo/participação juvenil e escola. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 64, p. 1-23, 2023. Disponível em: <https://www.up.pt/journals/index.php/esc-ciie/article/view/463>. Acesso em: 28 fev. 2026.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Niterói: Libros tecnicos e científicos, 1981. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/88761599/268314811-libre.pdf?1658246189=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DHistoria_Social_da_crianca_e_da_familia.pdf&Expires=1782596564&Signature=aplD53fUC0z-pNsCS8DNEw0Y5GrLrMMBwy6NhtGBGvV-AycrSQhfNVegExoY8DRkc9yvAqDtZFrEcZC-RNsIN9778ZP7UUFxlrU0GXoVcQ0GhXetHSYtcaU2G-xIhevtvDkIXjtk--XiasOP2uiLQ5A7UQhVBNkqWgUybHxUB~tO751BjyQg7vj~-QkX~wm~3fCnCuYh5CKvVNtPpUTKqCgotqKU-hJM2ubs3KnczIQHqE~tBzuwdtIITZfYW9BdiOR4nVCrxVBMF7rGXgUsxmdFaFdZ8KwH

prJPVcSDMVENnjk7X84wx-wWn6mvMS-zPeeCLN3U3N1NaPT-mpwUA__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA. Acesso em: 03 mar. 2026.

BERTRAND, Melanie; BROOKS, Maneka Deanna; DOMÍNGUEZ, Ashley D. Challenging Adulthood: Centering youth as educational decision makers. **Urban Education**, [S. l.], v. 58, n. 10, p. 2570-2597, 2023. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0042085920959135>. Acesso em: 20 abr. 2026.

BISWAS, Tanu *et al.* The Adultcentrism Scale: A Potential Contributor to Advancing Children's Participation Rights in Nordic Contexts. **Social Sciences**, [S. l.], v. 13, n. 5, p. 238, 2024. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2076-0760/13/5/238>. Acesso em 20 mai. 2026.

BISWAS, T.; ROLLO, T. Confrontando o adultocentrismo: intervenções criancistas e decoloniais em filosofias e instituições educativas. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 20, p. 1-20, 2024. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1984-59872024000100200&script=sci_abstract&tlng=es. Acesso em: 20 abr. 2026.

BISWAS, Tanu *et al.* The Adultcentrism Scale: A Potential Contributor to Advancing Children's Participation Rights in Nordic Contexts. **Social Sciences**, [S. l.], v. 13, n. 5, p. 238, 2024. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2076-0760/13/5/238>. Acesso em: 12 mar. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 dez. 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2010>. Acesso em: 15 abr. 2026.

BRASIL. Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 nov. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm. Acesso em: 15 abr. 2026.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 13 mar. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 mar. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação 2014–2024. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 13 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnei>. Acesso em 13 mar. 2026.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de (org.). **Percursos investigativos em pesquisas com (sobre/para) crianças na Educação Infantil**. Porto Alegre: UFRGS, 2022. Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/250994/001153617.pdf?sequence=1>. Acesso em: 23 maio 2026.

CAVALCANTE, Emanuel Bernardo Tenório. O conceito de adultocentrismo na história: diálogos interdisciplinares. **Fronteiras**, Dourados, v. 23, n. 42, p. 196-215, 2021. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/FRONTEIRAS/article/view/15814>. Acesso em: 17 mai. 2026.

CHECKOWAY, Barry. What is youth participation? **Children and Youth Services Review**, [S. l.], v. 33, n. 2, p. 340-345, 2011. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0190740910003270>. Acesso em: 15 abr. 2026.

CORNEY, Tim *et al.* Youth participation: Adultism, human rights and professional youth work. **Children & Society**, [S. l.], v. 36, n. 4, p. 677-690, 2022. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/chso.12526>. Acesso em: 18 abr. 2026.

DA COSTA, Amanda Cristina Ribeiro; CAVALCANTE, Lilia Iêda Chaves; CASTRO, Cássia Danielle Guimarães. Metodologias participativas na produção do conhecimento: contribuições da investigação científica no exercício do direito à participação de crianças. **Periferia**, Duque de Caxias, v. 17, n. 1, p. e87164-e87164, 2025. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/87164>. Acesso em: 21 mar. 2026.

DOS SANTOS BATISTA, Leonardo; KUMADA, Kate Mamhy Oliveira. Análise metodológica sobre as diferentes configurações da pesquisa bibliográfica. **Revista brasileira de iniciação científica**, Itapetininga, v. 8, p. e021029-e021029, 2021. Disponível em: https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rbic/pt_BR/article/view/113. Acesso em: 23 mai. 2026.

FALCO, M. O papel dos adultos e a participação de todas as crianças em contextos de educação infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 24, n. 46, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8634766>. Acesso em: 19 mar. 2026.

FRANCELIN, Marivalde Moacir. Fichamento como método de documentação e estudo. **Tópicos para o Ensino De Biblioteconomia**, São Paulo, v. 1, p. 190, 2016. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/55957334/002749741-libre.pdf?1520116381=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DFichamento_como_metodo_de_documentacao_e.pdf&Expires=1782597118&Signature=CXS2iSsmr~NIgIU5MYjEr-xYPyq8lssW1MxcsO1QLlyckbW2xdKIgO6jE5sC6QOW9LAmD3tspdLsGJjKd0ojEj25RPGWZD9BdRuGygmV5wajEJ91Jb5as3r1tAZE1yqiApUAoz5qkHe7APFLcQWzHo4yUfCFv~9LKckidD6cgn0VZTVUPCqbSfnQBnkPVu-ZsLe7rhoIMrrdXew4A5d8UJBRZtj5iN2hQygpHWFPATBtm5OB6zbeIf0RaRtby5TNIdEg0WTWgioivU~HLY5qsH~iP65SdoHcZuqT-brl2VUXbWt43MxqCowABQi-kZYASeQU6DAIU-PMsfDIG32IKQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA. Acesso em: 13 mar. 2026.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

LIEBEL, Manfred; MEADE, Philip. Adultism: a critical introduction to discrimination against children. *In*: LIEBEL, Manfred; MEADE, Philip. **Adultism**. Bristol: Policy Press,

2026. Disponível em:

<https://bristoluniversitypressdigital.com/monobook/book/9781447378150/9781447378150.xml>. Acesso em: 15 abr. 2026.

LIEBEL, Manfred; MEADE, Philip. Intersectional tensions in theorizing adultism. **Taboo**, Bloomington, v. 22, n. 1, p. 96-123, 2024. Disponível em:

<https://www.proquest.com/openview/9ffb4f7aa668f6a14d70003ec4be4b63/1?pq-origsite=gscholar&cbl=28753>. Acesso em: 13 mar. 2026.

LIN, Jing; ZHANG, Letong; KUO, Yi-Lung. The role of social-emotional competencies in interpersonal relationships: a structural equation modeling approach. **Frontiers in Psychology**, [S. l.], v. 15, p. 1360467, 2024. Disponível em:

<https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2024.1360467/full>. Acesso em: 12 mar. 2026.

LIU, Xuan; LI, Xinqi; DENG, Xinmei. Parental expressive suppression undermines adolescent-parent's neural synchrony in response to emotional stimulus. **Journal of Applied Developmental Psychology**, [S. l.], v. 99, p. 101837, 2025. Disponível em:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S019339732500084X>. Acesso em: 18 mai. 2026.

MARTINS FILHO, A. J. Adultismo e participação infantil: desafios contemporâneos.

Cadernos de Educação, Pelotas, v. 67, p. 1-15, 2024. Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/27138>. Acesso em: 18 mai. 2026.

MARTINS, Francisco André Silva; DE PAIVA SILVA, Lucas Eustáquio. Escola democrática e participação estudantil: sobre ações, possibilidades e embargos. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, Cáceres, v. 14, n. 3, p. 12-24, 2024. Disponível em:

<https://periodicos.unemat.br/index.php/recs/article/view/12971>. Acesso em: 20 abr. 2026.

MARTINS, Heloisa Helena T. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 02, p. 289-300, 2004. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1517-97022004000200007&script=sci_abstract. Acesso em: 13 mar. 2026.

MELENDRO, Miguel *et al.* Young people's autonomy and psychological well-being in the transition to adulthood: A pathway analysis. **Frontiers in Psychology**, [S. l.], v. 11, p. 1946, 2020. Disponível em:

<https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2020.01946/full>. Acesso em: 17 mai. 2026.

NIEHUES, Mariane Rocha; COSTA, Marli De Oliveira. Concepções de infância ao longo da história. **Revista Técnico-Científica do IFSC**, Florianópolis, v. 3, n. especial, p. 284-284, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/rtc/article/view/420>. Acesso em: 02 mai.2026.

PESSOA, A. P. C.; SILVA, A. V. B. Adultização e sexualização infantil: relações de gênero, classe e raça. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 6, n. 1, p. 1-18, 2025. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/16520>. Acesso em: 16 mai. 2026.

PIANA, Maria Cristina *et al.* Pensando alto sobre adultocentrismo, democracia e participação infantojuvenil. **Serviço Social & Realidade**, Franca, v. 31, 2022. Disponível em: <https://ojs.franca.unesp.br/index.php/SSR/article/view/4147>. Acesso em: 18 mai. 2026.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75, p. 17-42, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/M9Z53gKXbYnTcQV9wZS3Pf/?lang=pt>. Acesso em: 12 mar. 2026.

RIZZINI, Irene. Para além do adultocentrismo: atuação intergeracional em defesa dos direitos de crianças e adolescentes. **Sociedad e Infancias**, Madrid, v. 8, n. 2, p. 239-250, 2024. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/SOCI/article/download/97511/4564456571385/4564456730823>. Acesso em: 12 mar. 2026.

RODRÍGUEZ-PASCUAL, Iván. ¿De invisibilidad a estigmatización? Sociología del adultismo en tiempos de pandemia. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 26, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-04312020000100511&script=sci_arttext&tlng=es. Acesso em: 18 mai. 2026.

SARMENTO, M. J. **Sociologia da infância**: correntes e confluências. Petrópolis: Vozes, 2005. Disponível em: <https://www2.fct.unesp.br/simposios/sociologiainfancia/T1%20Sociologia%20da%20Inf%20ncia%20Correntes%20e%20Conflu%20EAncias.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2026.

SARMENTO, Teresa. Socialização Adultocêntrica e Cultura Infantil. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 17, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/27138>. Acesso em: 26 mar. 2026.

SILVA, Alessandra Lara; PAIVA, Adriana Pontes. Metodologia da pesquisa científica no Brasil: natureza da pesquisa, métodos e processos da investigação. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 10, p. e479111032264-e479111032264, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/32264>. Acesso em: 13 mar. 2026.

SOLER-I-MARTÍ, Roger; BALLESTÉ-ISERN, Eduard. Political disaffection or institutional adultcentrism? Youth perceptions of adult hegemony in institutional politics and policies. **Journal of Youth Studies**, [S. l.], v. 28, n. 10, p. 1646-1664, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/vDwwSxjGV9hqMg5LH5nBHyx/?format=html&lang=pt>; <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13676261.2024.2399611>. Acesso em: 15 abr. 2026.

SOUSA, Laura Maria Andrade de. **Aprendizagem, desenvolvimento profissional e pessoal do adulto professor**: ressignificando a prática educativa. Teresina: UFPI, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufpi.br/handle/123456789/3866>. Acesso em: 13 mar. 2026.

SOUZA, Samantha de Oliveira. Concepções de adolescência, saúde mental e bem-estar: um estudo com adolescentes de diferentes contextos. **Fórum Rondoniense de Pesquisa**, Ji-Paraná, v. 11, 2025. Disponível em: <https://jiparana.emnuvens.com.br/foruns/article/view/1998>. Acesso em: 23 maio 2026.

SMITH, Karen. Using adultism in conceptualizing oppression of children and youth: More than a buzzword? Smith, Karen M. Using Adultism in Conceptualizing Oppression of

Children and Youth: More Than a Buzzword? **Taboo**: The Journal of Culture and Education [S. l.], v. 22, n. 1, 2024. Disponível em: <https://researchrepository.ucd.ie/entities/publication/96c50027-2fd7-4fb7-8054-fd108a42c378>. Acesso em: 13 mar. 2026.

VALENTE, Bianor; GAMA, Ana. A voz dos/as alunos/as de um Agrupamento de Escolas do programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 48, p. e124563, 2023. Disponível em: Acesso em: 19 mar. 2026.

VEYNE, Paul. **História da Vida Privada**: do Império Romano ao Ano Mil. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1075522>. Acesso em: 15 abr. 2026.

WYZYKOWSKI, Tamini; FRISON, Marli Dallagnol. O desenvolvimento da personalidade como processo dependente do trabalho educativo. # **Tear**: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, Canoas, v. 11, n. 1, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/5685>. Acesso em: 12 mar. 2026.

Recebido em fevereiro de 2026.

Aprovado em junho de 2026.