

Estudiantes con discapacidad en las escuelas rurales: Un retrato del escenario brasileño

Michele Aparecida de Sá ¹ 

Eduardo Adão Ribeiro ² 

Welder Rodrigo Vicente ³ 

¹ Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); ² Universidade Federal Fluminense (UFF); ³ Centro Universitário de Belo Horizonte- UNI BH, Brasil.

Resumen. Las políticas de Educación Especial, desde una perspectiva inclusiva, tienen el desafío de garantizar las condiciones de acceso, permanencia, participación y aprendizaje de los estudiantes a quienes se destinan. Esta problemática se profundiza cuando se trata de zonas rurales, ya sea por el despojo histórico de derechos que han enfrentado los pueblos campesinos, o incluso por las disputas contemporáneas entre fuerzas que todavía defienden un modelo educativo urbano-céntrico. En esa línea, este artículo tiene como objetivo presentar un panorama de las matrículas en Educación Especial de las poblaciones rurales de Brasil, en el período de 2008 a 2020. La investigación adoptó un enfoque cuantitativo, con datos extraídos de microdatos del censo escolar de Educación Básica correspondientes a los años 2008, 2014 y 2020. El análisis de estos datos permite concluir que la articulación entre Educación Especial y Educación Rural se ha convertido en un lineamiento de política pública reciente y, en las escuelas rurales, el número de alumnos con discapacidad ha aumentado significativamente durante el período estudiado. No obstante, se evidencia que el 71,9% de las escuelas rurales no cuentan con accesibilidad, solo el 5% cuentan con Salas de Recursos Multifuncionales (SRM) y solo el 27,4% de los estudiantes reciben asistencia educativa especializada (AEE). Tal balance lleva a afirmar que la Educación Especial, en el contexto de la Educación Rural, constituye un campo de estudios por profundizar con abordajes investigativos y de construcción del conocimiento que involucren a las poblaciones campesinas, con reconocimiento de sus especificidades y diversidad.

Palabras clave: educación especial; educación rural; estadísticas educativas.

Estudantes com deficiência nas escolas do campo: um Retrato do cenário brasileiro

Resumo. As políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva têm como desafio garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem dos estudantes considerados alvo. Tal problemática encontra maiores dificuldades quando se trata de localidades rurais, seja pelo histórico alijamento de direitos que enfrentam os povos camponeses, ou mesmo por disputas contemporâneas de forças que ainda defendem um modelo educacional urbanocêntrico. Assim, o presente artigo tem como objetivo apresentar um panorama das matrículas da Educação Especial de populações do campo no Brasil no período de 2008 a 2020. A pesquisa teve abordagem quantitativa, com dados extraídos dos microdados do censo escolar da Educação Básica referentes aos anos de 2008, 2014 e 2020. Conclui-se que a articulação entre a Educação Especial e a Educação do Campo tornou-se diretriz de política pública recente e nas escolas do campo o número de estudantes com deficiência aumentou expressivamente no período estudado. Entretanto 71,9% das escolas do campo não possuem acessibilidade, apenas 5% possuem Salas de Recursos e somente 27,4% dos alunos recebem o AEE. A Educação Especial na Educação do campo constitui-se um campo de investigação a ser pesquisado e construído junto com os diferentes povos do campo, cada qual com suas especificidades a serem reconhecidas.

Palavras-chave: educação especial; educação no campo; estatísticas educacionais.

Students with disabilities in rural schools: A portrait of the brazilian scenario

Abstract. The challenge of Special Education policies from the perspective of inclusive education is to guarantee conditions of access, permanence, participation, and learning for all the students considered as targets. Such problematic is more difficult when dealing with rural areas, either due to the historical alienation of rights that peasant people face, or even due to contemporary disputes of forces that still defend an urban-centric educational model. Given this issue, this article aims to present an overview of the Special Education enrollments of rural populations in Brazil from the years 2008 to 2020. The research had a quantitative approach, with data extracted from the microdata of the Basic Education school census provided by INEP, for the years 2008, 2014, and 2020. It was concluded that the articulation between Special Education and Rural Education has become a recent public policy guideline and in rural schools the number of students with disabilities has increased significantly in the period studied. However, 71.9% of the rural schools do not have accessibility, only 5% have Multifunctional Resource Rooms and only 27.4% of the students receive the SEA. Special Education in Rural Education is a field of investigation to be researched and built together with the different rural people, each with their specificities to be recognized.

Keywords: special education; rural education; educational statistics.

1. Introducción

La presente investigación se enfoca en las personas con discapacidad que viven en el campo, específicamente los estudiantes con discapacidad que habitan y estudian en las zonas rurales de Brasil. Para el efecto, se sigue la definición normativa vigente, según la cual se entienden como “población rural”: los agricultores familiares, los sujetos colectivos que se sostienen mediante actividades extractivas, los pescadores artesanales, los ribereños, los colonos y campistas de la reforma agraria, los asalariados rurales, las comunidades *quilombolas*¹, los pueblos *caíçaras*², los pueblos que viven en áreas selváticas, los caboclos y otros sujetos que producen sus condiciones materiales de existencia a partir del trabajo en las zonas rurales (Brasil, 2008a).

Según información del último censo demográfico, al cabo de la primera década de este siglo, 29.829.995 personas (15,6%) vivían en el campo (IBGE, 2010) y cerca de 7.132.347 personas (23,9%) declararon tener algún tipo de discapacidad explícitamente averiguada por el censo. De estas, 665.294 personas (2,23%) declararon tener una discapacidad de los siguientes tipos: “discapacidad visual: ausencia total de respuesta visual”; “discapacidad auditiva: ausencia total de respuesta auditiva”, “discapacidad motora: discapacidad severa” y “mental/intelectual”.

Las personas con discapacidad y las que viven en zonas rurales son dos grupos que históricamente han luchado por que se les garantice su derecho a la educación. Este derecho fue consagrado por la Constitución de la República Federativa de Brasil (CRFB) de 1988, cuyo artículo 205 establece que la educación es un derecho de todos y un deber del Estado y de la familia, con “educación básica obligatoria y gratuita desde los cuatro (4) hasta los diecisiete (17) años, incluyendo su gratuidad para todos quienes no tuvieron acceso a ella a la edad adecuada” (Brasil, 1988, traducción propia).

Si bien la CRFB de 1988 garantiza el derecho a la educación escolar, en el siglo XXI aún se observan desigualdades en el acceso y en la apropiación de los conocimientos producidos históricamente, así como exclusión de grupos minoritarios. Según Cury (2008, p. 210, traducción propia) “[...] la educación escolar no ha sido ni es distribuida de tal forma que esté realmente al alcance de todos los ciudadanos bajo un estándar de igualdad de oportunidades y condiciones”. Por eso, para los grupos en condición de vulnerabilidad social, como las personas con discapacidad y las personas que viven en el campo, el derecho a la educación en Brasil se ha convertido en una bandera de lucha.

Las personas con discapacidad y aquellas que viven y producen sus condiciones materiales de existencia en el campo se ven afectadas a diario por el abandono de las autoridades públicas, por la discriminación y por procesos de estigmatización que las coloca en una situación de inferioridad y marginación. En el caso específico

¹ Las comunidades quilombolas son grupos étnico-raciales definidos por auto-atribución, con trayectoria histórica propia, dotados de relaciones territoriales específicas, con presunción de ancestralidad negra relacionada con la resistencia a la opresión histórica (Brasil, 2012). Hasta 2019 se estimaba que había cerca de 6000 comunidades quilombolas repartidas en por lo menos 24 estados brasileños (CONAQ, 2022).

² Caíçaras son las comunidades formadas por la mezcla de la contribución étnico-cultural de los indígenas, de los colonizadores portugueses y, en menor grado, de los esclavos africanos. Los caíçaras presentan una forma de vida basada en actividades de agricultura itinerante, de la pesca de pequeña escala, del extrativismo vegetal y de la artesanía. Esa cultura se desarrolló principalmente en las áreas costeras de los estados de Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná y en el norte de Santa Catarina (Diegues, 2004).

de la población rural con discapacidad, se evidencia una doble exclusión que, según Nozu (2017), tiene su anclaje tanto en la diferencia biológica (discapacidad) como en la diferencia cultural (lugar de origen).

Un estudio publicado por Caiado y Meletti (2011), considerado por la comunidad académica brasileña como un hito en materia de “estudiantes rurales con discapacidad e indicadores educativos”, evidenció un número significativo de estudiantes con discapacidad que viven en el campo matriculados en escuelas rurales y también en las escuelas urbanas. El análisis de las autoras tuvo como delimitación temporal el período de 2007 a 2010.

Ante la situación introducida, en la investigación de la cual se deriva este trabajo, se consideró necesario y relevante indagar acerca de la situación actual de las matrículas de los estudiantes escolarizados con discapacidad que viven en zonas rurales. Así, con base en los hallazgos obtenidos, en este artículo se presenta un panorama sobre de las matrículas de los alumnos de Educación Especial de poblaciones rurales en Brasil, entre los años 2008 y 2020.

2. Educación Especial en el campo

De acuerdo con la legislación vigente, la Educación Especial se considera un tipo de educación escolar, ofrecida preferentemente en la red de educación regular, para estudiantes con discapacidad, trastornos generalizados del desarrollo y altas capacidades o superdotación (Brasil, 1996, 2008b), así considerados:

[...] los estudiantes con discapacidad son aquellos que tienen deficiencias a largo plazo, de naturaleza física, mental, intelectual o sensorial, que en interacción con diversas barreras pueden tener restringida su participación plena y efectiva en la escuela y en la sociedad. Los estudiantes con trastornos generalizados del desarrollo son aquellos que muestran cambios cualitativos en las interacciones sociales recíprocas y en la comunicación, un repertorio de intereses y actividades restringido, estereotipado y repetitivo. En este grupo se incluyen estudiantes con autismo, trastornos del espectro autista y psicosis infantil. Los estudiantes con altas capacidades/superdotación demuestran un alto potencial en cualquiera de las siguientes áreas, aisladas o en combinación: intelectual, académica, liderazgo, psicomotricidad y artes. También presentan alta creatividad, gran participación en el aprendizaje y en la realización de tareas en áreas de su interés. (Brasil, 2008b, s.p. traducción propia).

La Educación Rural, denominada en Brasil como educación del campo, por su parte, comprende la Educación Básica en sus diferentes etapas de enseñanza (Pre-escolar, Básica y Media, y Educación Profesional) y “[...] tiene por objeto servir a las poblaciones rurales en sus más variadas formas de producción de vida – agricultores familiares, extractivistas, pescadores artesanales, ribereños, colonos y campistas de la Reforma Agraria, *quilombolas*, *caiçaras*, indígenas y otros” (Brasil, 2008a, p. 25, traducción propia).³

³ En los estudios de educación en Brasil actualmente existe consenso sobre el uso preferente de la expresión *educação do campo* (educación del campo), para enfatizar que se trata de una educación diferente a la ofrecida en las ciudades y que atiende a las particularidades de las comunidades y poblaciones que viven en el campo. No obstante, en este artículo se usa, por ser más común y comprensible en el medio académico hispanohablante, la expresión “educación rural”.

La articulación de la Educación Especial con la Educación Rural está presente en las leyes y normas reglamentarias, especialmente a partir de la década del 2000, cuando el principio de la Educación Inclusiva, fundado en el proyecto de una escuela plural, democrática y equitativa que atienda a toda la diversidad humana sin importar las condiciones físicas, sensoriales e intelectuales, ganó protagonismo en la política educativa brasileña.

En la Resolución n. 2, del 28 de abril de 2008, que establece “lineamientos adicionales, normas y principios para el desarrollo de políticas públicas para la Educación Básica”, se determina que:

§ 5º Los sistemas educativos adoptarán medidas para que los niños y los jóvenes con necesidades especiales, objeto de la modalidad de Educación Especial, residentes en el campo, también tengan acceso a la Educación Básica, preferentemente en las escuelas comunes de la red de educación regular (Brasil, 2008a, p.25, traducción propia).

La Política de Educación Especial, desde la perspectiva de la Educación Inclusiva (2008), establece que la frontera común de la Educación Especial con “[...] la educación indígena, rural y *quilombola* debe asegurar que los recursos, servicios y asistencia educativa especializada (AEE) estén presentes en los proyectos pedagógicos construidos con base en las diferencias socioculturales de estos grupos” (Brasil, 2008b, s. p. traducción propia).

A su vez, el Plan Nacional de Educación (2014-2024), aprobado por la Ley 13.005 de 25 de junio de 2014, estableció como meta, para el período de su vigencia, la implementación de “salas de recursos multifuncionales” y el fomento de “la formación continua de maestros y maestras para la asistencia educativa especializada em las escuelas urbanas, rurales, indígenas y de comunidades *quilombolas*” (Brasil, 2014b, p. 3).

Como se observa, la articulación de las modalidades de enseñanza de la Educación Especial y de la Educación Rural está presente en algunos documentos oficiales que establecen lineamientos y normas para el desarrollo de políticas públicas de atención a los estudiantes rurales con discapacidad. Ante esta situación, es pertinente investigar los impactos de estas políticas en las escuelas de las zonas rurales.

3. Trayectoria metodológica

Según Jannuzzi (2009), los indicadores sociales constituyen un instrumento operativo de monitoreo de la realidad social, para los fines propios de la formulación y reformulación de las políticas públicas, es decir que se traducen en:

[...] una medida generalmente cuantitativa dotada de un significado social sustantivo, utilizada para sustituir, cuantificar u operacionalizar un concepto social abstracto, de interés teórico (para la investigación académica) o programático (para la formulación de políticas). Es un recurso metodológico, referido empíricamente, que informa algo sobre un aspecto de la realidad social o sobre cambios que en ella se están produciendo. (Jannuzzi, 2009, p. 15, traducción propia).

En esta investigación, se discute un subconjunto de indicadores sociales que se considera más adecuado al objeto de estudio: los indicadores educativos. Además, por encajarse en la categoría de “literatura gris”, esto es, al tratarse de publicaciones no convencionales, no abarcadas por la industria editorial y difíciles de encontrar en

canales comunes de información (Botelho y Oliveira, 2017), los indicadores sociales educativos contienen mayor potencial de contribución a la construcción de conocimiento en el área investigada.

Los indicadores educativos se pueden obtener de dos fuentes principales de datos, a saber: el Censo Escolar y el Censo Demográfico. Para los fines de este estudio, utilizaremos el Censo Escolar, el cual resulta más adecuado para presentar el panorama de los estudiantes rurales de Educación Especial en Brasil.

Según el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP), el Censo Escolar es el principal instrumento de recolección de información sobre la educación básica. Se realiza anualmente, en colaboración con las secretarías de educación regionales y municipales y con la participación de todos los colegios públicos y privados del país. La encuesta abarca los diferentes ciclos (educación infantil, educación primaria y secundaria), modalidades (Educación Regular, Educación Especial y Educación de Jóvenes y Adultos - EJA) y educación para el trabajo.⁴

Para recolectar los datos sobre la matrícula de los estudiantes de Educación Especial que frecuentan escuelas rurales, fue necesario utilizar los microdatos del Censo Escolar, ya que constituyen el nivel más bajo de desagregación de los datos recolectados por el estudio estadístico. Fueron seleccionadas las siguientes variables para el análisis: Ubicación de la escuela (rural); Banco de matrícula - tipo de necesidad educativa especial (ceguera, baja visión, discapacidad auditiva, sordera, discapacidad física, discapacidad mental/intelectual, discapacidad múltiple y sordoceguera); modalidad de enseñanza (Educación Regular, Educación Especial y EJA); Asistencia Educativa Especializada; Banco de Escuela - escuelas accesibles y sala de recursos. Para la extracción y organización de los datos se utilizó el programa *IBM SPSS Statistics*.

En cuanto al período de análisis delimitado, se tomó 2008 como año inicial, por coincidir con el momento al cual se remonta la implementación de la Política Nacional de Educación Especial desde la Perspectiva de Educación Inclusiva (Brasil, 2008a). Enseguida, se tomó el 2014, por corresponder con el punto temporal mediano de esta investigación. Finalmente, 2020 era el último corte de datos actualizados disponibles al tiempo de conclusión de este artículo.

Tabla 1. Corpus utilizado para la extracción de datos

Título	Año	Fuente
Microdatos del censo escolar de educación básica – 2008	2008	INEP
Microdatos del censo escolar de educación básica – 2014	2014	INEP
Microdatos del censo escolar de educación básica – 2020	2020	INEP

Fuente: Elaboración propia.

⁴ Información extraída del sitio web del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP). Disponible en <http://bit.ly/3Y4KmEA>.

Después de su recolección, los datos fueron sistematizados y organizados en dos gráficos y tres tablas que se presentan a continuación. Esta información, a su vez, fue cotejada con los hallazgos contenidos en tesis doctorales y disertaciones de maestría producidas en Brasil, también pertenecientes al universo de “literatura gris” (Botelho y Oliveira, 2017), además de artículos científicos que profundizan en esta temática.

4. Indicadores educativos de estudiantes con discapacidad en el campo

Para evidenciar el panorama de matrículas de estudiantes de educación especial en áreas rurales, a partir de indicadores educativos, se presenta en el gráfico 1 el número de matrículas de alumnos con discapacidad que viven en municipios del interior, por región, en Brasil.

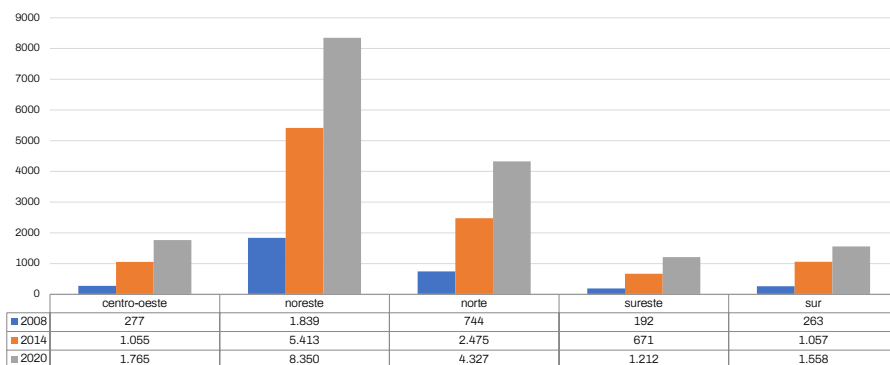


Gráfico 1. Cuantitativo de matrículas de estudiantes rurales con discapacidad por región en Brasil

Fuente: Elaboración propia a partir de microdatos (Brasil, 2008c, 2014, 2020)

Los datos mostrados en el Gráfico 1 reflejan un aumento en la matrícula de estudiantes con discapacidad en todas las regiones brasileñas, con concentración en el noreste y en el norte, seguidos por el centro-oeste, el sureste y el sur. La región noreste, además de tener el mayor número de matrículas, mostró un aumento del 605,2% en ese valor, el mayor en el período analizado entre las demás localidades. El menor aumento porcentual ocurrió en la región norte, que registró 481,5%.

Si por un lado los estudios señalan una disminución en las matrículas generales de alumnos de escuelas rurales, también destacan la tendencia de crecimiento en lo que respecta al público objetivo de la Educación Especial, dentro del cual se incluyen los estudiantes con discapacidad. La propensión a ampliar el alumnado se verificó en diferentes contextos rurales y en todas las regiones del país, como se muestra en la figura anterior (Gonçalves et al., 2018; Mantovani, 2015; Ribeiro, 2020; Sá, 2015).

La Tabla 2, a su turno, presenta la caracterización de las matrículas de estudiantes rurales con discapacidad.

Tabla 2. Caracterización de las matrículas de estudiantes rurales con discapacidad en Brasil

Necesidad Educativa Especial – NEE	Año		
	2008	2014	2020
Baja Visión	1.282	1.953	1.789
Ceguera	52	131	138
Discapacidad Auditiva	263	528	722
Discapacidad Física	408	1.610	2.457
Discapacidad Intelectual	1.018	6.670	13.059
Discapacidades Múltiples	167	662	1.310
Sordera	233	456	448
Sordoceguera	7	18	16
Total	3.315	10.671	17.212

Fuente: Elaboración propia a partir de microdatos (Brasil, 2008c, 2014, 2020)

Para mayor claridad, se resalta que, en la base de datos de 2008, la nomenclatura utilizada fue discapacidad mental. En este artículo fueron considerados en la misma categoría de discapacidad intelectual, debido al cambio de nombre de la variable utilizada por el censo escolar. Otro punto relevante para el análisis de los datos es que el número total de matrículas no se corresponde con la suma de los números de NEE, dado que al completar el censo existen matrículas con más de un tipo de NEE registrado.

La tabla en cuestión indica un aumento numérico en todas las matrículas de estudiantes rurales con discapacidad, considerando el período analizado. Entre los diversos tipos de discapacidad, el de mayor tasa porcentual fue la discapacidad intelectual, cuya expansión alcanzó el 1.182,8%. En cuanto a la proporción anual de matrículas entre las diferentes discapacidades, los datos indican que, en 2008, predominaron los alumnos con baja visión, representando el 38,6%. En 2014 y 2020, se tiene que la discapacidad intelectual constituía la mayoría, con respectivamente el 62,5% y el 75,8% del total de estudiantes con discapacidad que viven en el campo.

Aunque todas las discapacidades han registrado un aumento, la discapacidad intelectual se muestra particularmente considerable, tanto numérica como porcentualmente, en los últimos años. La tendencia que refleja la tabla también ha sido analizada por Gonçalves et al. (2017), quienes afirman que los niños y jóvenes rurales con discapacidad intelectual están saliendo de la invisibilidad y han comenzado a aparecer en los registros oficiales. Las autoras también problematizan factores como el diligenciamiento del censo, la dificultad de comprensión de la forma de vida de estos estudiantes por parte de las escuelas, además de la patologización de lo diferente, lo que puede influir en el aumento significativo de estos estudiantes en las zonas rurales.

Para comprender mejor el contexto, se sistematizan, en la Tabla 3, las matrículas de los estudiantes rurales con discapacidad, según las modalidades de enseñanza en que se encontraban.

Tabla 3. Distribución de matrículas de estudiantes rurales con discapacidad, según las modalidades de enseñanza

Año	Total de Matrículas	Clases Comunes	Clases Especiales o Escuelas Exclusivas	EJA
2008	3.315	2.495	176	644
2014	10.671	9.556	72	1.043
2020	17.212	16.071	79	1.147

Fuente: Elaboración propia a partir de microdatos (Brasil, 2008c, 2014, 2020)

Los datos de la Tabla 2 indican que, en 2008, había 3.315 alumnos, de los cuales 2.495 estaban matriculados en clases comunes, 176 en clases especiales o colegios exclusivos y 644 en EJA. En 2014, el total de matrículas aumentó a 10.671, de las cuales 9.556 fueron en clases comunes, 72 en ambientes segregados y 1.043 en EJA. En 2020, el número total de estudiantes rurales con discapacidad aumentó a 17.212. De este total, 16.071 estaban matriculados en clases comunes y 79 en clases especiales o escuelas exclusivas, es decir, hubo un pequeño aumento con respecto al período anterior. En EJA también se presentó un aumento de matrículas, totalizando 1.147 alumnos.

Al analizar el contexto del centro-oeste brasileño, Nozu et al. (2018) también verificaron el aumento de matrículas en clases comunes, así como en EJA, observando que tal expansión no ocurrió de manera constante en el período de 2007 a 2017. Así, enfocándose en los estados y el Distrito Federal por separado, observaron movimientos de volatilidad. Otro punto importante que los autores destacan es la concentración de estas matrículas en la Educación Básica, etapa que incluso alcanzó los mayores incrementos porcentuales. Esto se debe a que la mayoría de las escuelas del interior están vinculadas a redes municipales, que son las principales encargadas de ofrecer este ciclo educativo.

Los movimientos que presentan las matrículas indican cómo ha operado la influencia de las políticas y legislaciones de Educación Especial sobre las poblaciones rurales. A pesar de cierta restricción sobre los estudiantes elegibles como público objetivo de la Educación Especial, la Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva Inclusiva (2008) no fue una razón para una disminución en las matrículas. Así, en el mismo año de inicio de implementación de esa política pública, se invirtió el escenario en el que los estudiantes matriculados en clases especiales constituían la mayoría (Rebello y Kassab, 2018).

Aún con las tasas actuales de matrícula en las clases comunes, la inclusión de los estudiantes rurales con discapacidad depende del acceso a servicios, recursos y profesionales capacitados para su escolarización. Tomando en cuenta esa situación, se procedió a analizar la matrícula de estos alumnos en la AEE.

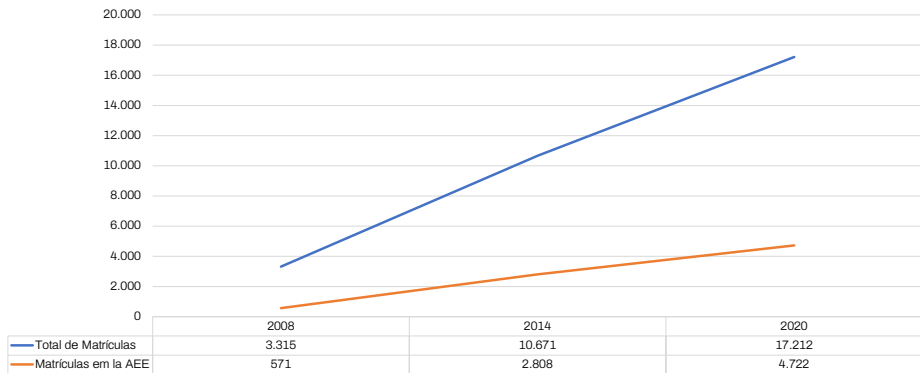


Gráfico 2. Matriculas de estudiantes rurales con discapacidad en la AEE

Fuente: Elaboración propia a partir de microdatos (Brasil, 2008c, 2014, 2020)

Del análisis de los datos se puede observar el aumento del número de matriculas en la AEE. Al inicio del período estaban matriculados 571 alumnos, lo que representa el 17,2% del total de matriculas de alumnos de Educación Especial. En 2014, hubo un aumento a 2.808, que sumó un 26,3%. En 2020, hubo 4.722 matriculas, un índice del 27,4% del total. En el período en cuestión, el mayor crecimiento porcentual en las matriculas de estos estudiantes se registró entre 2008 y 2014, cuando la matrícula de alumnos con discapacidad en escuelas rurales aumentó en un 391,7%.

A pesar de las críticas al modelo de AEE ofrecido en la Sala de Recursos Multifuncionales (SRM), que tendría un carácter paliativo y, en ocasiones, ineficaz para satisfacer todas las necesidades de los estudiantes con discapacidad (Mendes y Malheiros, 2012), así como su insuficiencia frente a las particularidades de las poblaciones de zonas rurales (Nozu et al, 2019), la AEE representa un logro y un derecho para todo el público objetivo de la Educación Especial. Por lo tanto, en principio, lo mínimo que se espera es su disponibilidad para que, atendiendo a las especificidades, pueda adaptarse a realidades distintas a la urbana.

Ante esto, es necesario llamar la atención sobre la brecha cada vez mayor entre el número total de matriculas de personas con discapacidad y el número de quienes asisten a la AEE en las escuelas rurales. Frente a esto, cabe cuestionarse si este hecho se da porque dichos estudiantes no necesitan el servicio o si, aún con la demanda, no existe oferta de esta asistencia. Al respecto, estudios como el de Mantovani y Gonçalves (2017) exponen la realidad de las escuelas *quilombolas*, en las que solo el 6% tenía oferta de AEE, en 2015.

Cabe mencionar la existencia de un flujo de estudiantes que sale del campo para estudiar en zonas urbanas, ya sea para escolarizarse o para asistir a la AEE. Se plantean hipótesis como el cierre o el nucleamiento de escuelas (Anjos, 2016; Lozano, 2019; Ribeiro, 2020), pero la simple falta de un servicio cercano a la residencia de estos alumnos puede ser un motivo de este movimiento en las matriculas. Soares (2011) observó una naturalización de la no prestación del servicio público de

Educación Especial en escuelas ubicadas en zonas rurales, reforzando la idea de que la asistencia a escuelas especiales sería un derecho de estos estudiantes, sin problematizar el tipo de educación que se ofrece en estas instituciones

Además de los indicadores sobre la AEE, se recopiló información que versa sobre la accesibilidad arquitectónica y la estructura disponible en las escuelas del interior, para analizar mejor la realidad de los estudiantes con discapacidad en estos lugares, como se muestra en la Tabla 4.

Tabla 4. Accesibilidad y estructura de las escuelas rurales

Año	Total de Escuelas	Accesibilidad inexistente ⁵	Baño Accesible	SRM
2008	8.879	8.749	188	40
2014	9.477	9.065	712	327
2020	10.414	7.497	1.486	530

Fuente: Elaboración propia a partir de microdatos (Brasil, 2008c, 2014 e 2020)

Los índices de la Tabla 4 registran un total de 8.879 escuelas ubicadas en el área rural en 2008. Este número creció a 9.477 en 2014 y llegó a 10.414 en 2020, es decir, un incremento del 17,2% en el período analizado. De las instituciones cuantificadas en el Censo Escolar de 2008, 188 tenían baños accesibles, pero 8.749 no tenían otras instalaciones con esa característica. En 2014, los datos indican que 9.065 escuelas no tenían instalaciones accesibles y 712 solo registraron baños con accesibilidad. A pesar de la reducción a 7.497 escuelas con ausencia de accesibilidad en 2020, este número aún representa el 71,9% del total de instituciones ubicadas en el campo. También hubo un aumento de las que tienen baños accesibles, con 1.486 o el 14,2% del total.

La tabla también presenta datos sobre el número de escuelas con SRM, lo que permite observar que, al igual que la accesibilidad, el porcentaje de instituciones con este ambiente es poco expresivo frente a la demanda. En 2008 se registraron 40 escuelas con SRM, que aumentaron a 327 en 2014 y a 530 en 2020. Aún con el crecimiento de este número, el porcentaje en el último Censo Escolar representa el 5,0% del total de escuelas rurales, lo que atiende al 27,4% del público objetivo de la Educación Especial.

El primer dato sobre el que cabe reflexionar es el aumento numérico de las escuelas rurales. En principio, puede parecer una tendencia contraria a lo señalado por investigaciones como la de Anjos (2016). Sin embargo, cabe señalar que la expansión cuantitativa de esas instituciones no se refiere a todas las áreas rurales consideradas por el Censo Escolar. En este sentido, Ribeiro (2020) presenta datos según los cuales, entre 2008 y 2018, a pesar de una disminución del 33,45% en el número total de escuelas rurales, esta reducción no se registró entre las ubicadas en tierras indígenas, en áreas remanentes de *quilombos* y en unidades de uso sosteni-

⁵ Los datos contenidos en este ítem son sobre la accesibilidad de las instalaciones generales en las escuelas, sin incluir los baños, que tienen su propia variable.

ble. El descenso, por tanto, se concentra en las zonas de asentamiento y en las que no se aplica la localización diferenciada, cuya cantidad es proporcionalmente mayor respecto al resto de localidades.

El escenario presentado por los datos analizados refuerza el problema recurrente de la falta de accesibilidad arquitectónica, así como de estructuras adaptadas para atender a estudiantes con discapacidad en las escuelas rurales. En diversos contextos, la cuestión físico-estructural de la institución ha afectado negativamente el proceso de inclusión educativa de estos estudiantes (Gonçalves, 2014; Nozu, 2017; Sá, 2015; Soares, 2011). Es llamativo el bajo número de SRM, espacio considerado como el principal locus de atención a las personas con discapacidad que necesitan algún recurso especializado. Contrastando estos datos con la tendencia de crecimiento en la matrícula de estudiantes con discapacidad, resulta difícil negar la probabilidad de que cierto contingente de estos estudiantes permanezca sin acceso a la atención prevista en las políticas públicas.

5. Consideraciones finales

La articulación entre Educación Especial y Educación Rural está presente en las políticas públicas (Brasil, 2008a, 2008b, 2014) principalmente a partir de la década de 2000, con la ampliación de programas y políticas a favor de la educación inclusiva.

La Educación Especial, en el contexto de la Educación Rural, constituye un campo de estudios por profundizar mediante abordajes investigativos y de construcción del conocimiento que involucren a las poblaciones campesinas, con reconocimiento de sus especificidades y diversidad. Por lo tanto, los estudios que abordan este entrecruzamiento son de gran relevancia, tanto para evidenciar debilidades como para identificar posibles potencialidades.

Los indicadores educativos analizados sobre la Educación Especial en el campo mostraron que el número de alumnos con discapacidad en las escuelas rurales aumentó 419,2% durante el período 2008-2020. Los datos también mostraron que la deuda histórica con la población rural aún se mantiene y se agudiza cuando se trata de personas con algún tipo de discapacidad.

Como se pudo constatar en este estudio, la matrícula de estudiantes con discapacidad en escuelas rurales no necesariamente garantiza una atención adecuada. Los datos del censo escolar de 2020 muestran que el 71,9% de las escuelas no tienen accesibilidad, solo el 5% de las escuelas en el interior tienen SRM y una pequeña porción de estudiantes con discapacidad (27,4%) reciben la AEE garantizada en la política pública actual (Brasil, 1988, 1996, 2008a).

Así, aunque se ha incrementado el acceso de los estudiantes rurales con discapacidad en las escuelas regulares del campo, aún es necesario promover acciones para implementar políticas de Educación Especial desde una perspectiva inclusiva que garantice el acceso, la permanencia y la apropiación de los conocimientos producidos históricamente por la humanidad.

Referencias

- Anjos, C. F. (2016). *Realidades em contato: construindo uma interface entre Educação Especial e Educação do Campo* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil. <https://bit.ly/3W2X9XF>
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. <https://bit.ly/3Hjvc9S>
- Brasil (1996). *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. <https://bit.ly/3uvgvJ6>
- Brasil (2008a). *Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008*. Estabelece diretrizes complementarias, normas y principios para el desarrollo de políticas públicas de atención de la Educación Básica del Campo. Ministério da Educação. Diário Oficial da União, n. 81, Seção 1, 29/04/2008, p. 25. <http://bit.ly/3Xz4Rcg>
- Brasil (2008b). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. . Ministério da Educação. <https://bit.ly/3XD74DG>
- Brasil (2008c). *Censo Escolar da Educação Básica – 2008*. . Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. <http://bit.ly/318xmHZ>
- Brasil (2010). *Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010*. Dispone sobre la política de educación en el campo y el Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria – PRONERA. Diário Oficial da União, n. 212, Seção 1, 05/11/2010, p. 1. <http://bit.ly/3YCX11f>
- Brasil (2012). *Resolução n.º 8, de 20 de novembro de 2012*. Define las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Escolar Quilombola en la Educación Básica. <https://bit.ly/3KMo7Ad>
- Brasil (2014). *Censo Escolar da Educação Básica – 2014*. . Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Brasília, DF, 2014. <http://bit.ly/318xmHZ>
- Brasil (2014b). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprueba el Plano Nacional de Educación y adopta otras medidas. Diário Oficial da União, n. 120-A, Seção 1, 26/06/2014, p. 1. <http://bit.ly/3ZONdiC>
- Brasil (2020). *Censo Escolar da Educação Básica – 2020*. . Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. <http://bit.ly/318xmHZ>
- Botelho, R. G. & Oliveira, C. da C. de. (2015). Literaturas branca e cinzenta: Uma revisão conceitual. *Ciência da Informação*, 44(3), 501-513, set./dez. <http://bit.ly/3ENVMWp>
- Caiado, K. R. M. & Meletti, S. M. F. (2011). Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17, 93-104. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400008>
- Cury, C. R. J. (2008) A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. *Educ. rev.*, 48, 205-222, <https://doi.org/10.1590/S0102-46982008000200010>
- Diegues, A. C. S. (2004). *Comunidades tradicionais e manejo dos recursos naturais da Mata Atlântica*. São Paulo: HUCITEC/ NUPAUB/ CEC.
- Gonçalves, T. G. G. L. (2014). *Alunos com deficiência na educação de jovens e adultos em assentamentos paulistas: experiências do PRONERA* (Tese de doutorado). Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, SP, Brasil. <https://bit.ly/3F8i3O9>
- Gonçalves, T. G. G. L., Rahme, M. M. F. & Antunes-Rocha, M. I. (2018). Tendência das matrículas da educação especial em escolas no campo em Minas Gerais (2007-2017). *Interfaces da Educação*, 9(27), 465-488, <https://doi.org/10.26514/inter.v9i27.2968>
- Gonçalves, T. G. G. L., Sá, M. A. & Mantovani, J. V. (2017). Matrículas de alunos com deficiência intelectual em escolas no campo: uma análise do censo escolar da educação básica (2007-2014). In Caiado, K. R. M., Baptista, C. R., Jesus, D. M. (Orgs.). *Deficiência mental e deficiência intelectual em debate*. Uberlândia: Navegando Publicações.
- IBGE (2010). *Censo Demográfico 2010*. Brasília, DF, 2010. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. <https://bit.ly/3VYM4Xn>

- Jannuzzi, P. M. (2009). *Indicadores sociais no Brasil: conceitos, fontes de dados e aplicações* (4a ed.). Campinas, SP: Alinea.
- Lozano, D. (2019). *A interface entre educação especial e educação do campo em uma escola municipal do interior paulista: um estudo de caso* (Tese de doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. <https://bit.ly/3VVnmY0>
- Mantovani, J. V. (2015). *A educação da pessoa com deficiência em comunidades remanescentes de quilombos no estado de São Paulo* (Tese de doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil. <https://bit.ly/3iLCR6A>
- Mantovani, J. V. & Gonçalves, T. G. G. L. (2017). A educação especial nas escolas em áreas remanescentes de quilombos: a realidade mostrada pelos indicadores educacionais. *Educação e Emancipação*, 10(2), 11-30, <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v10n2p11-30>
- Mendes, E. G. & Malheiro, C. A. L. (2012). Sala de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? In Miranda, T. G. & Galvão Filho, T. A. (Orgs.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA.
- Nozu, W. C. S. (2017). *Educação especial e educação do campo: entre porteiras marginais e fronteiras culturais* (Tese de doutorado). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, Brasil. <https://bit.ly/3W1inF4>
- Nozu, W. C. S., Sá, M. A. & Damasceno, A. R. (2019). Educação especial em escolas do campo e indígenas: configurações em microcontextos brasileiros. *Revista Trabalho, Política e Sociedade*, 4(7), 51-64, <https://doi.org/10.29404/rtps-v4i7.256>
- Nozu, W. C. S., Silva, A. M. & Santos, B. C. (2018). Alunos público-alvo da educação especial nas escolas do campo da região centro-oeste: análise de indicadores de matrículas. *Revista on-line de Política e Gestão Educacional*, 22(2), 920-934, <https://doi.org/10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11920>
- Rebelo, A. S. & Kassar, M. C. M. (2018). Indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência no Brasil (1974-2014). *Estudos em Avaliação Educacional*, 29(70), 276–307, <https://doi.org/10.18222/eaee.v0ix.3989>
- Ribeiro, E. A. (2020). *Inclusão de camponeses público-alvo da educação especial em escolas da região da Grande Dourados* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, Brasil. <https://bit.ly/3h9vXYo>
- Sá, M. A. (2015). *Educação e escolarização da criança indígena com deficiência em Terra Indígena Araribá* (Tese de doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil. <https://bit.ly/3BiznPv>
- Soares, S. (2011). *Sujeitos do campo considerados deficientes: da invisibilidade ao pertencimento* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

Cómo citar en APA:

Sá, M. A. de, Ribeiro, E. A. y Vicente, W. R. (2023). Estudiantes con discapacidad en las escuelas rurales: Un retrato del escenario brasileño. *Revista Iberoamericana de Educación*, 91(1), 71-83. <https://doi.org/10.35362/rie91115521>