A utilização do conceito "necessidade de aprendizagem" como abordagem no desenvolvimento de currículos escolares em zonas rurais — uma metodologia para ação

Liney Lucas *

1. Introdução: conceituação teórica de necessidades de aprendizagem e sua relação com o currículo escolar; 2. Análise situacional e identificação das necessidades de aprendizagem; 3. A teoria em prática: uma metodologia para a identificação das necessidades de aprendizagem no distrito de Melgaço (município de Domingos Martins), estado do Espírito Santo; 4. Conclusão: algumas considerações sobre os resultados da pesquisa.

1. Introdução: conceituação teórica de necessidade de aprendizagem e sua relação com o currículo escolar

O currículo escolar rural vem sendo objeto de questionamento há bastante tempo, tanto nos países em desenvolvimento quanto nos países desenvolvidos. Os primeiros buscam soluções para as evidentes deficiências do sistema educacional rural, os últimos preocupam-se em explorar teórica e experimentalmente os aspectos de igualdade e otimização de resultados tendo muitas vezes em mira programas de auxílio patrocinado por organismos nacionais e/ou internacionais.

Nessa controvérsia há argumentos favoráveis e contrários à diversificação e à uniformidade dos currículos e programas: ruralização do currículo, introdução de estudos pré-vocacionais/vocacionais e academicismo; maior vinculação da escola à comunidade ou sua subordinação técnica e administrativa exclusiva aos órgãos educacionais próprios; o isolamento da escola como agente do sistema formal de ensino e sua integração a entidades, organismos e programas de educação não-formal. E destaca-se, a partir da década de 70, a ênfase à *identificação das necessidades de aprendizagem,* em programas e estudos patrocinados pela Unesco e entidades a ela vinculadas.

* Professora de pós-graduação na Universidade Federal do Espírito Santo. M. Phil. em Educação, Institute of Education of University of London.

Necessidades de aprendizagem são caracterizações de informações e conhecimentos, habilidades específicas, atitudes e posturas que devem ser adquiridas pelo educando para que ele seja capaz de responder com sucesso aos desafios do meio-ambiente, integrando-se à sociedade produtivamente.

O uso do conceito *necessidades de aprendizagem* como abordagem no processo de desenvolvimento de currículos está muito ligado a aspectos e áreas de carências educacionais reconhecidas. Teoricamente tem-se tentado definir um "pacote mínimo de necessidades de aprendizagem" (cf. Coombs et alii - 1973; Philips, 1975; Unesco, *Final report on the basic cycle of studies,* 1974) que poderia servir de base à universalização da educação primária (eg. estudo do Innotech no Sudoeste Asiático – cf. Jasnin et alii, 1973). Em um nível mais amplo, o conceito tem servido de base para a adequação da educação rural às características do contexto sócio-econômico do educando, sem prejuízo de suas chances de ascensão educacional (eg. estudo na escola comunitária de Kwamsisi. Tanzânia – cf. Kinunda et alii, 1977*b*).

Através da implementação de um currículo desenvolvido de acordo com a abordagem das necessidades de aprendizagem, as atitudes, habilidades e conhecimentos adquiridos pelos indivíduos através da educação devem ser vistos como instrumentos destinados a produzir compreensão e ação em relação ao meio físico-geográfico e ao ambiente social. O meio físico-geográfico deve ser entendido dentro de uma perspectiva científica das características e processos da natureza, especialmente no que se refere à saúde, alimentação, nutrição e agricultura. O ambiente social precisa ser conscientemente compreendido a fim de facilitar a integração e a atuação do indivíduo especialmente em áreas onde a participação social e cívica são necessárias, como no caso da estrutura administrativa governamental, da ideologia dominante, da história e das tradições nacionais e locais. Sob o prisma das necessidades de aprendizagem, as habilidades específicas, atitudes e posturas almejam ir além da mera alfabetização, da capacidade de realizar cálculos elementares, de desenvolver atitudes de civismo e hábitos de saúde. Sua meta é a capacitação do indivíduo para a vida. Isto significa o encaminhamento para uma profissão; a qualificação para cuidar da família e gerir a casa; e o desenvolvimento de atitudes de curiosidade, iniciativa, cooperação, auto-estima e capacidade de decisão. O objetivo é estimular o indivíduo a observar o meio-ambiente, capacitando-o a questionar, exprimir o que vê e sente e buscar soluções pelo uso das informações disponíveis e de sua própria criatividade.

No cerne da abordagem estão o indivíduo, o meio que o cerca, as possibilidades da educação e a geração de um desejo crescente de aprender, ao lado da capacidade

para fazê-lo. Portanto, mesmo quando um "pacote mínimo de necessidades de aprendizagem" se destina a desenvolver habilidades, conhecimentos e atitudes de forma a preencher as mais básicas necessidades dos educandos, o processo relacionado com a apropriação desse pacote pelos educandos é complexo, pois requer o estímulo da mente para a percepção consciente e o pensamento reflexivo, aliados à geração de um desejo de aprender. Ele depende diretamente da metodologia de aprendizagem utilizada, tanto quanto dos materiais didáticos e do conteúdo educacional.

O uso da abordagem das necessidades de aprendizagem implica: a) acrescentar ao processo de desenvolvimento de currículos uma fase inicial de *análise situacional*, que leve à determinação das necessidades de aprendizagem existentes e ao estabelecimento de uma ordem de prioridade entre elas; b) criar um esquema de cooperação entre o sistema formal de educação e as entidades e programas de educação não-formal, a par de uma avaliação da educação informal, a fim de que se evite a duplicação de aprendizagem e se promova o aproveitamento ótimo de todos os recursos educacionais existentes; c) uma reavaliação dos programas de treinamento de professores em vigor; d) uma adequação do sistema formal para assegurar, de um lado, que a avaliação dos resultados de aprendizagem venha a cobrir aqueles aspectos que ultrapassam a aquisição de conhecimentos, e de outro, que haverá igualdade de acesso a graus e níveis superiores de ensino para todos os estudantes.

Sem que deixemos de reconhecer a importância dos demais assuntos correlatos, queremos discutir a *análise situacional* como uma pesquisa de diagnóstico das necessidades de aprendizagem, enfocando particularmente a metodologia utilizada para a identificação das necessidades de aprendizagem do distrito de Melgaço (município de Domingos Martins) no Espírito Santo.

2. Análise situacional e identificação das necessidades de aprendizagem

A análise situacional é a etapa básica do processo. Ela consiste em uma investigação da *comunidade*,[1] de forma a obter-se inicialmente uma visão panorâmica de meio-ambiente, para em seguida chegar-se à definição das necessidades de aprendizagem que predominam na região.

O ponto lógico de partida é uma pesquisa exploratória que permita ao(s) investigador(es) conhecer a comunidade e identificar-se com ela. Essa pesquisa deve englo-

[1] O termo *comunidade* é aqui usado para indicar a área de abrangência do estudo, em decorrência da similaridade sócio-econômica e cultural que identifica a região envolvida (caracterizando-a como uma extensa comunidade).

bar todos os aspectos da vida, entretanto um foco especial deve ser voltado para: as possibilidades do meio, as formas de comportamento aceitas e rejeitadas pela comunidade e os principais problemas que dificultam a vida diária. O quadro geral que resulta desse estudo, seja ele teórico ou empírico, permite ao pesquisador posicionar-se e definir o traçado metodológico da investigação das necessidades de aprendizagem.

Esse traçado depende basicamente do que se considera mais válido em termos de percepção dos problemas existenciais, i. e., a visão dos especialistas ou a da própria comunidade. A preferência por um desses enfoques depende do grau de descentralização e autonomia que se considera viável e satisfatório, do ponto de vista da participação direta da comunidade em relação aos seguintes aspectos da investigação: a) o critério para a caracterização das necessidades de aprendizagem; b) as fontes de informação utilizadas e a forma de sua utilização; c) as características dos pesquisadores envolvidos; d) o estabelecimento de uma ordem de prioridade entre as necessidades de aprendizagem identificadas; e) a continuação do processo de desenvolvimento do currículo após a identificação das necessidades de aprendizagem.

A participação da comunidade em graus diversos é relatada na totalidade dos estudos empíricos efetuados na Ásia, África e América Latina, e os resultados positivos dos diversos projetos parecem estar associados ao grau de envolvimento direto e ativo da comunidade no exercício da identificação das necessidades de aprendizagem. No entanto, essa participação, conquanto necessária, é dificultada, especialmente no caso da América Latina, pela ausência de mecanismos locais de participação, o que dificulta as discussões em grupo, a verbalização das percepções e a chegada a um consenso quanto à hierarquia das necessidades de aprendizagem identificadas. Características como a timidez e a dependência, que predominam em muitas áreas rurais, gerando inibição em expor pontos de vista, discutir posicionamentos opostos, sugerir soluções e aceitar responsabilidade pela ação, também contribuem para dificultar a participação da comunidade. Por outro lado, os valores da ideologia dominante podem estar de tal forma internalizados, que a percepção da realidade se manifesta de forma distorcida, levando a uma identificação de necessidades de aprendizagem que são irreais.

Esse aspecto pode provocar problemas se procurarmos fazer as necessidades de aprendizagem emanarem da utilização do espaço econômico tal como foi efetuado no estudo já mencionado na Tanzânia. Em um país onde a valorização das atividades econômicas é desigual, e em cuja economia a industrialização ocupa um papel preponderante, enfocar problemas da rotina diária, relacionando-os com as aspirações da comunidade, parece levar a uma identificação de necessidades de aprendizagem mais reais para a comunidade.

No que se refere às fontes de informação, Alles (1975*b*, p. 4) sugere três critérios que podem ser adotados para se determinar as necessidades de aprendizagem, e definir uma ordem hierárquica entre elas: a) através de investigação empírica na comunidade; b) baseando-se nos objetivos fixados pelas autoridades; c) através de uma estratégia mista que combine os dois critérios extremos. A metodologia escolhida predetermina, de maneira geral, o número e a qualificação dos investigadores. Nos casos em que a observação participante é a técnica escolhida, é vital que os pesquisadores estejam preparados para ver, ouvir e sentir, e não permitam que sua percepção da realidade seja projetada.

Tomar a comunidade como fonte de informações, ativa sua percepção da realidade. Esta é a abordagem mais indicada, quando a autonomia e a autoconfiança local são politicamente enfatizadas. O envolvimento da comunidade, sobretudo através de pesquisa-ação, é em si um exercício de educação comunitária de alto valor. Entretanto, questionários e entrevistas também podem ser utilizados para se averiguar a percepção da comunidade, mas sua aplicação não despertará a comunidade para a identificação consciente de seus problemas e a aceitação da responsabilidade de contribuir para a sua solução. No caso da pesquisa-ação, é difícil, senão impossível, colocar um ponto final na participação da comunidade no processo de desenvolvimento de currículo. Ativada sua curiosidade, estimulada sua percepção e enfatizada sua responsabilidade ela estará também preparada para exigir, ou pelo menos desejar, acompanhar os procedimentos de transformação das necessidades de aprendizagem em objetivos educacionais, de implementação desse currículo em suas escolas, e de avaliação dos resultados da aprendizagem. Tal participação pode significar um entrave, tornando mais lenta a elaboração do currículo, mas é também uma vantagem, pois permite aos especialistas e à escola utilizar todo o potencial educativo da comunidade, além de atrair para a esfera do planejamento os professores que se beneficiarão dele como de um programa de treinamento em serviço.

3. A teoria em prática: uma metodologia para a identificação das necessidades de aprendizagem no distrito de Melgaço (município de Domingos Martins), estado do Espírito Santo

Domingos Martins é um município próspero, que vem contribuindo positivamente para o crescimento econômico e populacional do Espírito Santo. Voltado basicamente para atividades agrícolas (produtos hortigranjeiros e cultura de café), ele se situa nas terras altas do centro-sul do Espírito Santo. Sua colonização, efetuada no século XIX, deve-se a alemães e italianos, e a tradição cultural dos colonizadores, sobretudo dos pomeranos, é bem forte ainda hoje.

Melgaço, ao norte do município, tem uma área de 205 km^2 e uma população de 2.430 habitantes, dos quais 529 em idade escolar.[2] Em termos de produção agrícola, ele segue as linhas gerais do município, mas o nível de vida de sua população fica aquém da média. Culturalmente, a tradição pomerana ainda é predominante e chega-se a encontrar escolas onde cerca de 90% da clientela que ingressa no primeiro ano não sabe falar português.[3] Entretanto, as sete escolas do distrito da 1ª à 4ª série seguem teoricamente a proposta curricular oficial e utilizam os mesmos materiais didáticos e métodos usados pelas demais escolas da rede oficial do estado. Portanto, a desvinculação da atividade escolar das características do contexto é evidente.

Tendo em vista essas peculiaridades, e considerando a aceitação do posicionamento a favor da participação ativa da comunidade na identificação das necessidades de aprendizagem, procuramos subordinar a definição da metodologia de pesquisa a três princípios essenciais: a) sua compatibilidade com as características da comunidade; b) sua capacidade de provocar a participação da comunidade; c) seu potencial como instrumento para a identificação das diferenças na percepção das necessidades de aprendizagem que coexistem na comunidade.

Em relação às características da comunidade, a metodologia teria que atender a: a) dificuldades de comunicação através da língua portuguesa; b) uma timidez natural; c) um receio do uso a ser feito das informações fornecidas. Internamente, a metodologia deveria ter possibilidade de apresentar o caso em investigação de forma a favorecer sua compreensão e facilitar a contribuição pessoal dos membros da comunidade. Suas características intrínsecas deveriam, pois, fortalecer a autoconfiança da comunidade e sua aceitação do pesquisador, gerar interesse e estimular discussões que elevassem o nível de conscientização que tem a comunidade dos problemas existentes e das alternativas de solução possíveis.

Esses pressupostos nos levaram a: a) uma estratégia prática de apresentar inicialmente o problema a ser estudado aos líderes da comunidade (pastores luteranos locais, professores e elementos ligados ao setor municipal de educação), motivando seu interesse e buscando seu apoio para a integração do investigador no contexto a ser investigado de forma a possibilitar, pela observação participante, a complementação do estudo teórico da comunidade; b) estabelecer uma metodologia que: 1) partisse da observação de problemas concretos que poderiam ser associados com áreas relacionadas em uma matriz; 2) utilizasse recursos visuais

2 Censo Escolar 1977, Secretaria de Estado de Educação.

3 Dados da pesquisa – 1979.

para facilitar a comunicação, provocar lembranças e estimular discussões; 3) aproveitasse não apenas a percepção da comunidade local mas também de técnicos e especialistas que, estabelecidos na sede do município ou na capital do estado, mantivessem laços com a área, e interesse no problema a ser investigado. Isso resultaria em uma identificação das necessidades de aprendizagem em dois níveis: à distância e *in loco;* 4) usasse outras técnicas além da observação participante.

Da síntese entre os requisitos legais referentes ao ensino de 1º grau e dos estudos já realizados sobre as áreas de maior concentração de necessidades de aprendizagem resultou uma matriz com 15 áreas. Optou-se então por uma matriz com uma delimitação pouco clara das áreas, no que se refere a conhecimentos e informações, mas que enfatizasse os aspectos de habilidades práticas e atitudes. Constam dessa matriz as seguintes áreas: 1. Leitura, compreensão e comunicação; 2. Pensamento matemático; 3. Conhecimento do mundo ao nosso redor; 4. Conhecimento científico baseado na experiência; 5. Educação para a cidadania; 6. Educação para o lar; 7. Desenvolvimento de habilidades artesanais simples; 8. Conhecimento de recursos e técnicas simples e desenvolvimento de habilidades práticas na agricultura; 9. Conhecimento de artes comerciais simples; 10. Desenvolvimento de atitudes positivas na área da saúde e nutrição; 11. Desenvolvimento da capacidade de apreciação e expressão estética; 12. Desenvolvimento de atitudes positivas em relação ao trabalho; 13. Compreensão da ética; 14. Desenvolvimento do pensamento e raciocínio objetivos; 15. Aprendendo a aprender.

A metodologia finalmente detalhada previa seis etapas na pesquisa e seis etapas de análise.

3.1 Pesquisa

1. *O uso da matriz:* a) na comunidade seria aliado a *posters* e diapositivos para estimular uma discussão dialógica centrada em carências reais existentes, levando, ao final, ao estabelecimento de uma ordem hierárquica das áreas, com relação às necessidades de aprendizagem locais; b) pelos especialistas e técnicos, objetivaria estabelecer a ordem de prioridade das áreas de acordo com seu grau de carência.

2. *Identificação da percepção da comunidade* no que se refere aos objetivos da educação e à atuação da escola através de questionário.

3. *Identificação das necessidades de aprendizagem à distância,* por oito especialistas e técnicos (quatro sediados no município) em cada uma das áreas da matriz.

4. *Elaboração dos quadros de referência* através de seminário, a nível de município, objetivando analisar as necessidades de aprendizagem diagnosticadas pelos especialistas e selecionar aquelas consideradas mais relevantes.[4]

5. *Avaliação* in loco das *necessidades de aprendizagem constantes do quadro de referência* a ser efetuada pela comunidade representada voluntariamente em reuniões locais, de acordo com uma escala indicativa da irrelevância, pequena importância, importância e essencialidade da carência de aprendizagem mencionada.

6. *Seleção das necessidades de aprendizagem vitais* dentre aquelas assinaladas como essenciais e a associação de cada uma delas com o sistema de ensino (i.e., formal, não-formal, ambos) mais adequado para transmiti-las à comunidade.

3.2 Análise dos resultados

1. Verificação da consonância entre a percepção da comunidade e a dos especialistas e técnicos, no que se refere à ordem de prioridade das áreas mais carentes.

2. Análise da correspondência entre os objetivos da educação mencionados no questionário e a ordem de prioridade das áreas carentes, mediante a comparação dos resultados tabulados.

3. Análise global da avaliação dos itens do quadro de referências das necessidades de aprendizagem com o objetivo de constatar a validade da identificação à distância.

4. Análise global da avaliação das necessidades de aprendizagem vitais e do sistema escolhido para seu preenchimento com vistas a elucidar a percepção do papel da escola na educação da comunidade.

5. Análise dos resultados da avaliação das necessidades de aprendizagem em função das variáveis sexo, idade, escolaridade e nível sócio-econômico, objetivando definir diferenças de percepção.

6. Comparação dos resultados gerais obtidos, objetivando conclusões relativas ao direcionamento na elaboração de um currículo escolar baseado no resultado da pesquisa.

[4] O critério escolhido para a escolha foi a freqüência com que as necessidades foram apontadas pelos especialistas, aliada ao conhecimento da realidade pelos participantes do seminário. Foram escolhidos 15 itens em cada área.

4. Conclusão: algumas considerações sobre os resultados da pesquisa

Inicialmente o resultado mais evidente da pesquisa foi o interesse dos professores e da comunidade em particular.

Embora tivéssemos tornado claro que realizávamos um trabalho de pesquisa científica, que não tínhamos qualquer comprometimento com os órgãos estaduais e municipais da educação e que o apoio que deles recebíamos evidenciava somente seu interesse pelo assunto investigado, o comparecimento em massa aos encontros e entrevistas, a boa vontade em conversar com o pesquisador e responder aos questionários tornou claro o interesse de todos na atuação da escola dentro da comunidade.

A pesquisa em si tornou bem evidente a falácia do tipo de educação que vem sendo oferecida à comunidade, e sua desvinculação das aspirações da população. Enquanto apenas cerca de 10% da população acima de 10 anos nunca freqüentou a escola e mais de 60% da população total ali esteve por um período de 2 - 4 anos, a percentagem da população que é capaz de comunicar-se fluentemente em português não chega a 25%. Entretanto a habilidade de comunicar-se em português, de ler e escrever é considerada pela comunidade a mais básica função da escola, e um *cunho prático* na educação escolar é amplamente apoiado, sendo mencionado como muito importante logo após os *conhecimentos básicos.*[5]

O interesse pela utilidade prática da educação é confirmado pela ordenação de prioridades nas áreas de concentração das necessidades educacionais, sendo aí evidenciada uma atenção especial com relação ao desenvolvimento de atitudes positivas na área da saúde.

No posicionamento em relação ao caráter prático da educação e ao seu objetivo de desenvolver habilidades para aprender reside a maior diferença de enfoque entre especialistas/técnicos e a comunidade, se bem que ambos percebam a aprendizagem de conhecimentos básicos como o objetivo escolar mais relevante. É interessante constatar também que os especialistas/técnicos dão maior importância aos objetivos relativos à continuação dos estudos em nível mais alto do que a comunidade.

[5] Conforme resposta no questionário relativo à importância dos 25 objetivos da educação ali mencionados, as áreas mais importantes seriam relativas: conhecimentos básicos (44%), educação prática (29%), habilidade para aprender (18%), desenvolvimento integral do educando (1,5%), preparar para continuar os estudos (7,5%).

Apesar dessas divergências de enfoque, as carências educacionais identificadas pelos especialistas/técnicos foram validadas pela comunidade, uma vez que a média varia entre M = 1,11 (atitudes positivas em relação à saúde) e M = 2,33 (apreciação e expressão estética), sendo que as necessidades de aprendizagem mencionadas em 12 áreas são em sua maioria avaliadas como essenciais,[6] a moda recaindo na categoria *importante* apenas nas carências mencionadas nas áreas de apreciação estética, desenvolvimento do pensamento e raciocínio objetivo e desenvolvimento de habilidades artesanais simples. Apenas nas duas primeiras a percentagem de irrelevância chega respectivamente a 14,7% e 10%.

Uma avaliação geral dos resultados da pesquisa nos leva a afirmar que eles definem linhas mestras que poderiam orientar o processo de elaboração de currículos escolares em áreas rurais.

Referências bibliográficas

Anderson, C. A. *The social context of educational planning.* Paris, Unesco, IIEP, 1967.

Alles, J. *Abstract in learning in childhood, what are the basics;* a field exploration directed to evolving a simple procedure for systematically eliciting the perception of village participants relating to the distribution of learning opportunities for learners in the age range 5-15 for selected life-skills objectives, in selected villages in Sri-Lanka. Paris, Unesco-Unicef, 1975*a*. (notes & comments.)

———. *A first step in the identification of learning priorities;* a categorization of life-skills objectives – A first step to identifying minimum learning needs. s. l., s. ed., 1975*b*. mimeogr.

———. *Learning in childhood: what are the basics?* Paris, Unesco, 1976. (notes & comments.)

———. Mediation in learning: the changing scene in Asia. *Prospects* 5 (2): 239-53, 1975*c*.

Alles, J. & Chiba, A. *Basic education in the seventies and science education in the sixties – contrasting characteristics compared.* Paris, Unesco, 1976. (notes & comments, 11.)

6 Em termos percentuais as necessidades de aprendizagem foram classificadas em: vitais - 47,82%, importantes - 33,79%, pouco importantes - 13,94%, irrelevantes - 4,45%. A média das médias das áreas foi M = 1,73.

Alles, J. & Moulton, J. *The concept of basic services and the learning components within it – Selected issues and problems.* Paris, Unesco, 1976. (notes e comments, 10.)

Bagunywa, A. M. K. et alii. Learning needs in rural areas; case study of Namutamba project, Uganda. In: Seminar on the determination of learning needs in rural areas, 2 nd, Berlin – West, 1977. mimeogr.

Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento. *Education,* sector policy paper. Washington, 1980.

_____ . *Rural development;* sector policy paper. Washington, 1975.

Bergmann, H. & Bude, U. A survey of primary schools and their communities for general education policy making; the case of two provinces in Cameroon. *International Review of Education,* 23: 3-34, 1977.

Bonanni, C. *Fundamental education and basic education;* recollections and reflections. Paris, Unesco, 1977. (notes e comments, 14.)

Coombs. P. H. et alii. *New paths to learning for rural children and youth.* New York, International Council for Educational Development, 1973.

Coombs, P. H. & Ahmed, M. *Attacking rural poverty – how non-formal education can help.* Baltimore, J. Hopkins Univ. Press, 1974.

Coverdale, G. M. *Planning education in relation to rural development.* Paris, Unesco, IIEP, 1974.

Dave, R. H. Research project on learning needs in rural areas In: Seminar on Case Studies on the Determination of Learning Needs in Rural Areas, 2 nd, Berlin-West, 1977. mimeogr.

Freire, P. *Education: the practice of freedom.* London, Writers and Readers Publishing Co-operative, 1974.

Griffiths, V. L. *The problems of rural education.* Paris, Unesco, IIEP, 1968.

Hawes, H. W. R. *Curriculum and reality in African primary schools.* London, Longman, 1978.

_____ . *Planning the primary school curriculum in developing countries.* Paris, Unesco, IIEP, 1972.

Ipar-buea (Institute for the Reform of Primary Education). *Report on the reform of primary education:* national printing annex cameroon, BUEA, 1977.

Jasnin et alii. *Life skills objectives for primary education.* Saigon, Seameo, 1973.

King, K. Minimum learning needs for the third world: new panacea or new problems? *Prospects,* 6 (1): 39-56, 1976.

Kinunda, M. J. et alii. Case study on the determination of learning needs in rural areas: the Chiwanda farmer education project. In: Seminar on the Determination of Learning Needs in Rural Areas, 2nd, Berlin-West, 1977*a*. mimeogr.

_____. Kwamsisi community school project; a case study on Learning Needs in Rural Areas. In: Seminar on the Determination of Learning Needs in Rural Areas, 2 nd, Berlin-West, 1977*b*. mimeogr.

Malassis, L. *The rural world.* Paris, Unesco, 1976.

Marques, A. J. The education in the Latin American context. *Prospects,* 5 (2): 227-9, 1975.

Olouch, J. P. & Hawes, H. W. R. Learning needs in rural areas; implications of curriculum development. In: Seminar on the Determination of Learning Needs in Rural Areas, 2 nd, Berlin-West, 1977. mimeogr.

Olouch, J. P. et alii. Learning needs in rural areas; a case study of Ulhiga and Hamisi divisions: the special rural development programme. In: Seminar on the Determination of Learning Needs in Rural Areas, 2 nd, Berlin-West, 1977. mimeogr.

Philips, H. M. *Basic education: a world challenge.* London, Willey, 1975.

Platt, W. J. The Faure report. A turning point in educational planning *Science and Man in the Americas.* Technical Symposium, México, AASS – CONACYT, n. 15, 1973.

_____. Towards initial learning systems. In: Tanzania Workshop on Education for Basic Education, Unesco, 1974.

Postlethwaite, T. N. & King, K. *Curriculum development for basic education in rural areas.* Paris, Unesco, IIEP, 1975.

Ramanathan, G. *Education from Dewey to Gandhi: the theory of basic education.* London, Asia Publishing House, 1962.

Seameo - Innotech Centre. *First Regional Conference on Educational Technology;* final report. Singapore, Feb. 1971. p. 22-7.

Unesco. *Basic education in Eastern Africa,* report on a seminar. Nairóbi, Kenya, Unesco/Unicef Co-operative Programme, 1974*a*.

_____. *A critical review of elementary schooling: the Philipphine study.* Paris, Unesco, 1977. (notes & comments, 16.)

_____. *Education in a rural environment.* Prepared by Pierre Rokatomalala and Le Jhann Khoi. Paris, Unesco, 1974*b*.

_____. Final report on "the basic cycle of study". In: Hawes, H. W. R. *Lifelong education school and curricula in developing countries.* Hamburg, UIE, 1974*c*. Annex II - Doc. ED-74/conf. 622/5. p. 107-23.

_____. *Learning to be - the world of education today and tomorrow (the faure report)* Paris, Unesco, 1972.