

# HISTÓRIA e POLÍTICA: Vicissitudes da História no contexto da Reforma Educacional O caso da Inglaterra

Maria Inêz Salgado de SOUZA \*



---

\* Profª do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Faculdade de Educação da UFMG.

*Meu contato com a área de História, a que sou ligada no meu trabalho cotidiano da FAE, devido à Prática de Ensino, na Grã-Bretanha deu-se de forma indireta. Em meio aos inúmeros afazeres que constituem a rotina do doutorado, pude no entanto acompanhar e inteirar-me dos movimentos que levam a uma acirrada polêmica no momento, constituída por grupos a favor de uma História progressista e grupos conservadores para os quais a História escolar deve ser "neutra", isto é, imparcial.*

*Este relato pretende oferecer um resumo dessas tendências, bem como analisar os condicionantes políticos das diferentes correntes no ensino de História, inserindo-as no quadro de um grande debate que hoje toma conta do panorama educacional inglês: a introdução do currículo nacional e o redimensionamento das autoridades educacionais dos condados, o que em outras palavras significa a centralização do ensino em mãos do governo central, fato inédito na história educacional inglesa.*

Na Inglaterra, o governo central tenta, neste momento, unificar os currículos nas escolas elementares e de segundo grau, desativar a autonomia dos condados em matéria de decisões educacionais, em nome de maior eficiência e de maior poder de escolha pelos pais a respeito daquilo que as escolas devem ensinar aos seus filhos. Por trás, o que se percebe são os efeitos da luta pela hegemonia dos conservadores, o fenômeno conhecido como "thatcherismo" que, após a terceira vitória consecutiva da "Dama de Ferro" tenta fazer voltar a roda da História em favor do liberalismo tradicional e do individualismo que o caracterizam e, com isso, satisfazer os interesses das novas classes em ascensão.

Não se pretende aqui, nem caberia no escopo deste artigo, a análise da política do atual governo inglês para a educação. Por que então se falar disso? poderiam perguntar-se os leitores. Os ditames que a macropolítica estabelece tocam entretanto, de perto, os aspectos educacionais pertinentes ao trabalho cotidiano da escola e do professor. Ora, o que se observa é que nenhuma política educacional, nenhuma reforma curricular vem por acaso. Tais movimentos se inscrevem num quadro maior: a política nacional e seu pano de fundo.

Ao seguir os debates que se travaram sobre a questão do currículo nacional, estive atenta para a sua repercussão na área determinada desse currículo que me dizia respeito como especialista em ensino de História. Aqui vou expor então a situação atual do ensino dessa disciplina nas escolas elementares e secundárias, ver as alternativas que se criaram ao longo de anos de lutas dos próprios professores pela renovação do estudo de História e ainda tecer comentários adicionais sobre a metodologia de seu ensino e sua relação com o contexto político.

Creio que, embora tratando-se de duas realidades completamente diferentes, no momento em que no Brasil se presenciavam movimentos de renovação do ensino em geral e, especificamente, a proposição de novos currículos com novas bases conceituais para o ensino de História, a percepção da luta que se trava entre as correntes educacionais inglesas deve interessar-nos. Aliás, não creio ser por acaso que E. H. Carr e E. P. Thompson sejam atualmente autores influentes nos meios pedagógicos deste lado do Atlântico. Coincidentemente, os dois, entre outros, estão entre aqueles que contribuíram para a renovação, não apenas da historiografia, mas ainda para os estudos de História, que a fizeram ultrapassar os limites da academia indo procurar um sentido social maior para esta disciplina. Em fazendo isso, incentivaram para que uma História mais autêntica fosse buscada pelos que por ofício se dedicam a ensiná-la nas escolas e mesmo fora do mundo acadêmico. Nasceu assim um grande movimento em prol da História que foi, e é, diretamente conduzido por professores que atuam em escolas e em outras instituições fora das universidades. Esse movimento pela popularização da História em nenhum momento traz a desfiguração da disciplina, mas luta para que os parâmetros científicos não sejam apenas um apanágio dos investigadores universitários.

Muito tem sido feito, na Grã-Bretanha, pela história das classes populares, a história dos esquecidos, dos marginais, das mulheres e das minorias. Neste relato nos ateremos, no entanto, ao trabalho pedagógico que se vem processando nas escolas elementares e secundárias utilizando-se a História, e o papel que essa disciplina vem tendo nos currículos ingleses.

Abordarei de início a questão do debate e evolução da reforma curricular pretendida pelos conservadores, farei um breve relato das experiências inovadoras no ensino de História e concluirei fazendo algumas comparações com movimentos inovadores dessa disciplina em nosso País, no presente momento.

Ao chegar à Inglaterra, ao final de 1984, chamou-me a atenção o debate que se começava a travar a respeito de uma unificação de propósitos e de metodologia nos currículos, então completamente descentralizados, das escolas inglesas. No artigo de MOYNAHAN (1985), era discutida a nova tendência conservadora nos meios educacionais ingleses, comparando-a com algumas linhas de ação similares empreendidas pelo ministro socialista francês Jean-Pierre Chevènement. Registrava-se uma volta ao tradicionalismo nos métodos de ensino nas escolas públicas e ainda a exortação, em ambos os lados do canal da Mancha, para que fosse dada ênfase aos chamados "3 Rs" no currículo: *Reading, Writing, Arithmetic*, ou seja, ler, escrever e contar. Mas o pano de fundo e o que se estava contestando antes de tudo, na proposta de volta aos métodos tradicionais, era a perspectiva então vigente, nas escolas elementares e secundárias, do currículo descentralizado e a metodologia de projetos. Ora, isso implicava a revisão de toda uma filosofia de educação que vinha informando especialmente as escolas estatais na Inglaterra desde a década de sessenta.

O sistema de ensino inglês, sistematizado a partir de 1944, durante a vigência do governo trabalhista, evoluiu graças ao trabalho e ao apoio de intelectuais e associações de educadores no sentido de se assegurar a escola para todos até os dezesseis anos, mas não parou aí. Novos métodos e novas abordagens foram sendo adotados pelas escolas, experimentalmente a princípio, e depois se generalizaram pelo sistema educacional, onde a grande realização que corporificou toda a filosofia da escola democrática foi a "comprehensive school", a escola secundária unificada. O que se pretendia era não só "a escola para todos", mas uma escola aberta, com opções diversas para o estudante, montando este o seu próprio currículo, segundo suas aptidões. Na escola primária aboliram-se os exames e testes, o professor é o único responsável pela avaliação continuada e o progresso dos alunos, bem como pela elaboração do seu programa. Neste panorama foi uma decorrência normal a adoção de metodologias novas e progressistas pelos professores, especialmente na década de sessenta, em que toda uma atmosfera liberal e progressista, quando não radical, passou a virar nos meios educacionais ingleses.

A partir dessa breve incursão pela história recente do sistema educacional inglês, é preciso agora situar a polêmica que se vem travando quanto aos conteúdos curriculares na Inglaterra. O entendimento dela é importante para que se possam analisar as decorrências, para o ensino de História, das reformas que vêm sendo prescritas pelo governo conservador.

A idéia de se adotar um currículo nacional veio tomando corpo progressivamente até que finalmente Kenneth Baker, o atual ministro da Educação, conseguiu implantá-lo, não sem sofrer a oposição dos professores e diretores das escolas e de especialistas nas universidades. A princípio foi proposta, e começou a ser adotada experimentalmente, uma reforma curricular com base num núcleo central de conteúdos programáticos a que se dá o nome de "core curriculum" por oposição ao "common syllabus"\*\*, isto é, tentou-se definir o conjunto

\*\* "core curriculum": trata-se do conjunto definido das disciplinas e respectivos conteúdos que formam o núcleo do ensino de 7 a 16 anos na Inglaterra, depois da reforma Baker; "common syllabus": conteúdos dos diferentes campos de estudo que podem ser oferecidos aos estudantes, deixando porém a eles e às escolas opção quanto à escolha dos conteúdos e das disciplinas a serem cursadas, tal como era feito antes da reforma.

de disciplinas comuns, para efeito de exames, com abrangência nacional. Gradativamente, a reforma curricular se corporificou, começando com o estabelecimento de critérios nacionais quanto ao conjunto das disciplinas que seriam exigidas para efeito do novo "GCSE" (General Certificate of Secondary Education), equivalente a um certificado de conclusão do segundo grau. O chamado "core curriculum", ou núcleo das disciplinas, passou a conter então uma definição clara daquelas áreas do conhecimento nas quais todos os alunos devem estar preparados ao atingir os dezesseis anos.

A partir de 1984-85, começou-se a pressionar as escolas, professores e autoridades educacionais locais por uma maior precisão nos conteúdos e um retorno aos métodos de ensino mais tradicionais. O que mais se criticava então era a questão dos trabalhos de projeto ou "tópicos de estudo", nos quais as crianças realizam atividades e pesquisas sobre um tema único, utilizando para isso os conteúdos de diferentes disciplinas, seja Inglês, Matemática ou História. A idéia que respalda tal metodologia é que o conteúdo contextualizado gera maior interesse, favorecendo uma aprendizagem de maior significado para a criança e o jovem adolescente. Outro argumento fornecido pelos professores que adotam tal prática é que os estudos temáticos ensinam às crianças a "como estudar". É nesse sentido que a metodologia propõe diferentes formas de se buscarem informações para a conclusão do "projeto": assim as crianças são expostas a diferentes estímulos tais como: leituras, gravuras, mapas, filmes, visita a museus, parques, entrevistas, etc. . .

Essa linha pedagógica não é vista com bons olhos pelos assessores educacionais da Primeira-Ministra Thatcher. Entretanto, o Inspetorado de Sua Majestade, órgão mais ou menos equivalente ao nosso Conselho Federal de Educação, em suas atribuições, vinha sugerindo, desde 1984 "um currículo mais relevante". E mais, esse novo currículo deveria estar mais afinado com "o mundo de fora da escola", que nesta outra concepção consiste no "mundo dos negócios". Em suma, aquilo a que se assistiu foi a visão empresarial, que predomina no governo conservador, tomar de assalto as concepções educacionais. Como exemplo observe-se um comentário de um eminente homem de negócios de Northamptonshire, que disse:

*"Os professores podem ensinar as teorias acerca dos sistemas políticos e econômicos, mas o que eles precisam saber (e ensinar?) são os mecanismos através dos quais o dinheiro circula no mundo dos negócios deste País". (MOYNAHAN, 1985)*

As idéias conservadoras acerca do que seja uma boa educação começaram a ser postas em prática a partir de 1985. Estimulou-se portanto a volta aos três Rs, ou seja, o desenvolvimento de competências básicas na linguagem e nas quatro operações, como centro de todo o ensino. Além disso, procurou-se estabelecer objetivos nacionais para o ensino, quando na Grã-Bretanha, tradicionalmente, os currículos eram um escopo das autoridades locais nos condados, que ciosamente preservavam sua independência. Na gestão de Sir Keith Joseph, segundo período de Thatcher no governo conservador, os inspetores federais elaboraram sugestões de currículos e conteúdos programáticos, possivelmente para preparar os professores para a introdução de futuras reformas. A preocupação aí era a de assinalar os conteúdos, habilidades básicas e atividades que deveriam ser do domínio dos alunos. Uma avaliação do ensino de História, efetuada pelo Inspetorado de Sua Majestade, mostrava que um grande número de crianças não sabia cronologia, nem era capaz de responder quem foi Shakespeare ou Cromwell. Na visão conservadora, isso era indício de que o currículo aberto e o ensino a partir de vivências ou experiências estava falido. A onda conservadora utilizou-se desse argumento para propor a reforma. No debate que se seguiu, os professores firmaram seus pontos de vista progressistas através das associações da categoria, enquanto muitos dos pais e os empregadores do mundo empresarial apoiaram a proposta conservadora.

O sistema educacional britânico tem um trunfo para o controle do Estado sobre a educação, que advém do controle que o governo central tem sobre a formação, habilitação e salário dos professores. Isso possibilita então ao governo uma ampla margem de manobra no que se refere a "quem vai ensinar o quê"; não importa onde, os professores têm que se sujeitar às regras básicas impostas pelo governo central, para o desempenho de sua tarefa profissional. Não obstante, assistiu-se a um amplo movimento das associações de professores não apenas por reivindicações salariais, mas também pela preservação da autonomia dos professores, das escolas e das autoridades locais. Todo o ano de 1985 foi atravessado por greves prolongadas da categoria. Em 1988, porém, após a estrondosa vitória de Thatcher pela terceira vez consecutiva, consagrou-se a política conservadora e Baker acabou por instituir o "currículo nacional".

Para BAKER (1987), o mais importante nesse currículo, que é constituído de um "núcleo central", onde estão Inglês, Matemática e Ciências, e um conjunto de disciplinas de "fundamentos", é que ele vai permitir que todos os alunos recebam uma educação "ampla, equilibrada e relevante para suas necessidades". Pretende-se ainda que este currículo capacite o aluno para suas responsabilidades na vida adulta e eleve os padrões atuais do ensino-aprendizagem nas escolas do Reino Unido.

O lugar da História no currículo de Baker tem tido o seu destaque, inclusive nos debates públicos que o Ministro vem sustentando. A disciplina História está colocada entre os conteúdos de fundamentos junto com Geografia, Língua Estrangeira, Tecnologia, Arte, Música e Educação Física. Todos esses conteúdos devem ser ensinados a todas as crianças de sete a dezesseis anos, com exceção de Língua Estrangeira, que só entra na escola secundária. Tão logo foi anunciada a colocação da História como disciplina obrigatória, começou-se a indagar: sim, mas "Que História?" A questão é de suma importância para todos os educadores, uma vez que o espírito que presidiu a reforma de Kenneth Baker não pode ser classificado como liberal ou progressista. Conseqüentemente, que tipo de História, perguntam-se perplexos os professores, o governo central está tentando impingir através do currículo novo?

A questão de qual linha metodológica é passível de ser adotada no ensino de História hoje na Inglaterra passa por três pólos: os conservadores, os liberais e os radicais. Cada uma dessas correntes está representada por instituições que, fora dos muros acadêmicos, lutam pela hegemonia nesse campo do conhecimento. Assim é que a mais conhecida e tradicional é a Historical Association, baluarte liberal que zela pelo conhecimento histórico, sua produção e sua transmissão no âmbito nacional. Sociedade científica conceituada, é em geral consultada pelos governos quando se trata de legislar sobre o assunto. Do lado conservador surgiu recentemente uma instituição que tenta reunir a intelectualidade do Partido Conservador, intitulada "The Centre for Policy Studies" (Centro de Estudos Políticos) e que tem sua base nos quadros conservadores da London School of Economics and Political Science, da Universidade de Londres. Já a perspectiva mais progressista e que também se auto-intitula de "radical" está no momento constituída pelos educadores que formaram o "History Workshop Centre for Social History" em 1984, com sede em Oxford e um ramo autônomo desse, que se constituiu a partir de 1987, o "History Workshop Teacher's Group."

Há um dito de um historiador inglês que diz ser a História "algo muito sério para ser deixada a cargo dos políticos" (Hill citado por VULLIAMY, 1987), o que talvez explique o amplo movimento de opinião e o trabalho levado a cabo por alguns historiadores ingleses, junto com os educadores que ensinam a História, para preservá-la e fazer com que seu ensino possa ser realmente uma prática conscientizadora e engajada. Devido à já sabida vulnerabilidade política dessa disciplina, talvez ela, mais que qualquer outra, tem sido presa fácil das vicissitudes por que passa a educação em diferentes momentos

dos diferentes regimes políticos. Ainda assim, e mesmo sendo considerada uma disciplina de "segunda ordem", ela esteve sempre presente nos currículos.

Nas décadas de 50 e 60 assistiu-se a um grande impulso nos estudos históricos proporcionando uma grande revolução na perspectiva historiográfica com enormes reflexos educacionais. A partir da criação, por um grupo de historiadores progressistas, do "History Workshop" (Oficina de História), surge uma nova História: "the history from below", a história dos oprimidos, ou simplesmente a história "vinda de baixo". Passou-se a discutir a história do trabalho, da classe trabalhadora, das mulheres, da família; iniciou-se o movimento pela história local ou história amadorística. Esse movimento foi dando seus frutos na área educacional e influenciou a criação, dentro do próprio Departamento de Educação do governo central, do hoje famoso "School's History Project", uma proposta alternativa para o ensino-aprendizagem da História na escola elementar e secundária. Rompeu-se o ciclo de dominação dos parâmetros lançados pelos historiadores notáveis de Cambridge acerca do conhecimento histórico e para a eleição de temas históricos. Uma nova metodologia, que estimula o raciocínio interpretativo e o julgamento no lugar das cronologias e do conhecimento factual passou a fazer parte do cotidiano escolar. Para os que conceberam tal abordagem, a História não existe por si mesma mas surge como uma interpretação da realidade, ela constitui-se num movimento de idéias, num processo que se desenrola numa dimensão temporal.

Tais concepções foram então adotadas semi-oficialmente e até mesmo o Inspetorado do Reino chegou a sugerir, sob influência de tais idéias, que "a história deve estimular a apreciação da mudança, o entendimento da causalidade, as relações e as tensões subjacentes aos fatos" O'CONNOR (1987). A chave do conhecimento histórico é, afirmava o mesmo documento, a habilidade para levantar questões. Da sala de aula partia-se para o campo, para investigação da história local, para procurar novas evidências de assuntos polêmicos, para uma avaliação crítica do acervo de museus, tarefas estas empreendidas por alunos e professores. Na hora do exame que certificaria o estudante de segundo grau, o que se pedia a ele não eram nomes e datas, mas sim uma análise e a interpretação de uma determinada realidade.

A reação conservadora porém põe agora em questão todo esse avanço. Sob os auspícios do "Centre for Policy Studies", o autor Alan Beattie lançou seu reptó à nova História. Ele o intitulou apropriadamente *History in Peril* - a História em Perigo. De fato, para os conservadores, que a querem "objetiva", imparcial e apolítica, uma História que coloca questionamentos, que trata de temas nunca abordados, que despreza a cronologia de reis e rainhas é notoriamente um risco. Contra esse risco uniram-se pais conservadores, intelectuais de direita e, finalmente o senhor Baker. "A história é fundamental, sim", afirma ele, mas certamente não a versão liberal, nem muito menos pode-se permitir que os jovens questionem o estabelecido, como querem os radicais.

Ora, os historiadores comprometidos com a nova versão que predomina na historiografia contemporânea consideram impossível destituir a História do seu comprometimento com a realidade, com o tempo presente e, conseqüentemente, com o envolvimento político. É nesse sentido que as conferências anuais que são organizadas pelo "History Workshop" atuam, no sentido de debater e de mostrar aspectos pouco ou mal estudados da história inglesa. Esse grande fórum de professores de História, de primeiro e segundo graus, é uma amostra viva de que a História hoje em dia não é feita só na academia, mas é um conhecimento socializado e construído a partir de seus próprios sujeitos. Alguns tópicos do último encontro, em novembro de 1988, nos dão um espelho disso: "O papel das mulheres nos movimentos anarquistas e comunistas na Grã-Bretanha", "O ensino da história anti-racista e o currículo nacional", "História e Escolas Femininas", "A luta pela educação das mulheres", "Lar, trabalho e família". Como se vê, a perspectiva feminista é enfatizada, além dos temas relacionados com o trabalho e racismo, todos temas da atualidade política na Inglaterra.

No calor do debate surgiu uma terceira proposta que concilia as polarizações entre conservadores e radicais. Segundo um historiador de Cambridge, Davi Cannadine, a polarização entre uma estrutura cronológica e a interpretativa pode ser resolvida se houver um equilíbrio entre as duas perspectivas. Igualmente poderá ser discutida a polarização entre as histórias locais e a história universal, colocando-se um equilíbrio entre as duas. Apenas uma terceira polarização não pode ser conciliada: é a questão da história "narrativa" ou "apolítica". Nesse ponto não há como conciliar, pois a História, segundo sua concepção atual, só pode tomar dois caminhos: ou ela reforça o "Establishment" ou procura questioná-lo e modificá-lo. É essa História questionadora do "Establishment" que se pretende então neutralizar, pois como afirma o autor Edward VULLIAMY (1987) "nenhum governo irá prescrever uma versão da história que desafie o seu poder".

Concluindo, creio que devemos nos deter em alguns pontos a fim de se refletir sobre a nossa realidade. Refiro-me às tentativas e propostas de mudanças curriculares e inovações metodológicas no ensino da História. Com um atraso de quase trinta anos, a despeito de esforços isolados aqui e ali, novas propostas para o ensino alternativo da História foram-se concretizando na segunda metade desta década, e mesmo antes disso. E mais, muitas dessas propostas partiram dos próprios professores, cansados da História narrativa e sem medula, que não despertava o entusiasmo de seus alunos e nem deles. A inovação partiu também, é claro, e foi estimulada dentro da universidade por pesquisadores e historiadores que denunciaram o empobrecimento e a descaracterização da disciplina nas nossas escolas. Seminários, fóruns e debates foram organizados com a participação dos professores que atuam nas escolas e que sentem necessidade de se atualizar e buscar novos caminhos no ensino da disciplina. A Associação Nacional de Professores de História, ANPUH, tem um papel de destaque nesse movimento de denúncia, a princípio, e inovador numa segunda etapa. Finalmente chegou-se a um resultado concreto, ainda que parcial, com a elaboração de novas propostas curriculares para o ensino de História dentro da visão progressista. O resultado é parcial, porque ainda não houve a adesão de todo o sistema educacional às propostas inovadoras, pelo que se sabe.

Refiro-me aqui especificamente ao programa novo de História, da Secretaria de Educação de Minas Gerais. Essa proposta avança no sentido de que ela também é uma proposta vinda de baixo, não apenas reflete o pensamento das "fontes autorizadas", porém contou para sua elaboração com ampla participação dos que atuam no cotidiano das escolas. A linha metodológica que é sugerida é semelhante àquela que acabamos de descrever, ou seja, baseia-se em outros valores, que não o da escola tradicional, positivista. Contempla-se o estudo das relações sociais, o mundo do trabalho, como fios condutores da produção do conhecimento histórico. Estimula-se a indagação e a análise crítica da realidade. É natural que suscite desconfiança, incredulidade e até animosidade. Os professores poderão mesmo se perguntar: "Serei capaz de desenvolver tal programa?" "Não extrapolará ele a minha capacidade devido a deficiências na própria formação do professor de História?"

Permito-me aqui voltar ao exemplo oferecido pela realidade inglesa. Foram os professores os grandes responsáveis pela revolução no ensino de História juntamente com os historiadores progressistas na Grã-Bretanha. O rigor científico e metodológico não ficou ausente da escola, mas também não se considerou o conhecimento histórico um produto de apenas alguns iniciados. A experiência do "History Workshop" (Oficina de História) acabou por produzir novos frutos e agora, ao se sentirem ameaçados pela onda conservadora, os professores têm a sua alternativa a oferecer. Na 22ª Reunião da Oficina de História (HISTORY ... 1988) o tema foi: "Dando a resposta", isto significando a resposta dos professores aos ataques à educação, através de atividades culturais, e novas abordagens de História que surgiram durante os vários anos de funcionamento desse fórum.

A experiência britânica é um rico exemplo de como se pode produzir um novo tipo de conhecimento e viabilizá-lo no

sistema educacional com a participação de todos os que estão interessados num papel alternativo para a educação. Os ataques que a História vem sofrendo são a comprovação de que as vicissitudes por que ela passa não são um fato isolado, porém mais uma etapa na luta pelo controle do sistema educacional pelos grupos em luta pela hegemonia. É como falou Tina Tomasi: "A educação, ao buscar enquadrar os indivíduos em um determinado contexto social, está sempre politicamente comprometida".

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKER, Department of Education and Science. *Education reform - the government proposals for schools*. Londres, DES/Central Office of Information, 1987.
- HISTORY workshop '22, Answering Back. Brighton, Polytechnic, Faculty of Art, Design and Humanities. 18-20 nov. 1988.
- MOYNAHAN, Brian & WILBY, Peter. Teaching - It's trend to be trad. *The Sunday Times*, Londres, 10 feb. 1985.
- O'CONNOR, Maureen. How to bring the past up to date. *Education Guardian*, Londres, 03 mar. 1987.
- VULLIAMY, Edward. 1987 and all that. *Education Guardian*, Londres, 17 nov. 1987.

130

### THE RAIN LESSON.

And the brooks wasted, and the cattle died;  
And good Elijah with his earnest prayer  
Besought the Lord, till the consenting cloud  
Gave rain, and thankful earth her fruits restored.

6. And then they sang a hymn; and, full of joy,  
The baby, crowing from his nurse's arms,  
Came in and joined them, creeping merrily  
After his little sister; till, her pain  
Of disappointment all absorbed in love,  
She thanked her mother for the pleasant time  
And for her tender lessons.

7. So that night,  
Amid her simple prayer, they heard her say  
Words of sweet praise to Him whose mercy gives  
The blessed rain:—"For now I know, O God,  
What pleases thee is best."

Mrs. SIGOURNEY.

#### New Words in this Lesson.

ab-sorbed'	de-cayed'	E-li-jah	out-stretched
car-a-van'	dis-ap-point-ment	Is-ra-el	wil-der-ness

#### Notes and Meanings.

Ab-sorbed', swallowed up.	De-cayed, waste lands.	No rain in Is-ra-el. 1 Kings xvii, xviii.
Ag-o-ny, violent pain of body or mind.	Drop-ping, fainting; hanging down their heads.	Sad moth-er. Genesis Spent, empty. (xxi) 14-21.
Car-o-van', a company of travellers.	Or-nu, a small wood; a group of trees.	Wil-der-ness, a wild or desert place.

Summary:—A little girl cried because it rained on her holiday afternoon. Then her mother told her how valuable the rain was, especially in Eastern lands; and of Hagar, whose son was about to die of thirst, when the angel showed her a well of water; and of Elijah's prayer to God for rain. So the child was satisfied that God knew what was best.

Exercises:—1. Parse: *A little girl cried because it rained on her holiday afternoon.*  
2. Make Nouns from the following Adjectives—long, able, fair, quiet, certain, silent, swift, mean, firm.  
3. Describe the uses of Rain.

