

A ANDRAGOGIA NO LIMIAR DA RELAÇÃO ENTRE VELHICE, TRABALHO E EDUCAÇÃO

Marcos Augusto de Castro Peres
Faculdade de Educação da USP
E-mail: mperes@usp.br

RESUMO: Este artigo analisa o caráter funcionalista do atual modelo educacional, tendo como perspectiva a sua importância como formador de mão-de-obra qualificada e disciplinada para o sistema capitalista e a exclusão dos idosos e adultos mais velhos do projeto burguês de educação. Para tanto, inclui-se a andragogia e a educação popular ou não-formal – das quais os idosos são partícipes – como formas alternativas de educação, mais abrangentes e universais, podendo ser compreendidas enquanto espaços de resistência à lógica do capitalismo. Assim, incluir os idosos e adultos mais velhos na agenda educacional coloca em xeque o sistema educacional burguês, fundado na educação pedagógica de caráter restrito.

Palavras-chave: Educação, velhice, capitalismo.

O capitalismo industrial e a funcionalidade da educação

Falar de escola e de educação implica tratar fundamentalmente do conceito de formação. Em termos gerais, é a escola que “forma” os indivíduos para que estes venham a ocupar um determinado papel na sociedade. De uma forma geral, nas sociedades capitalistas da atualidade, cada uma das diversas “fases” ou períodos da trajetória escolar está associada a uma fase específica da vida humana. Desconsiderando casos excepcionais, pode-se dizer que a pré-escola marca a primeira infância, o ensino fundamental marca a segunda infância (da primeira à quarta série) e a pré-adolescência (da quinta à oitava série), enquanto que o ensino médio (antigo segundo grau) está associado à adolescência e o ingresso na universidade representa o início da vida adulta. Observa-se, portanto, que as diversas fases em que a vida humana é periodizada têm como referência, ou como uma espécie de rito de passagem, os períodos escolares da formação educacional. Passar da infância para a pré-adolescência, da pré-adolescência para a adolescência e da adolescência para a vida adulta implica concluir os diversos ciclos escolares, da pré-escola ao ensino superior. Em outras palavras, implica em “se formar”, uma vez que a formatura representa o “ritual” que marca a conclusão de determinado período da trajetória educacional (Ariès, 1981).

Conforme mostra Phillipe Ariès (1981), a infância como fase separada da vida adulta não existia na Idade Média, passando a ser social e historicamente construída com o advento da modernidade e com a Revolução Industrial. Da mesma forma, a escola como a conhecemos hoje surgiria praticamente no mesmo contexto histórico em que se deu a delimitação da infância como fase particular da vida humana. Era comum o trabalho infantil nas primeiras fases da Revolução Industrial. Com a Revolução Francesa, a declaração dos direitos do homem, e, posteriormente, com a emergência do movimento socialista, o trabalho da criança passou a ser gradualmente combatido e proibido, tornando-se ilegal.¹ Contudo, a sua proibição se daria simultaneamente ao surgimento da escola como um *locus* apropriado

¹ Cf. http://www.maxpages.com/elias/A_Revolucao_Industrial

para a permanência da criança e para a sua socialização. Como se pode notar, a idéia de escola passa a estar diretamente associada à de infância. O próprio termo “pedagogia”, que significa a teoria ou a ciência da educação e do ensino, tem sua origem voltada para a educação de crianças. Na etimologia da palavra, que tem origem grega, “paidós” quer dizer criança.

Mas se por um lado a noção de escola está simbolicamente associada à de infância e de adolescência, ou melhor, diz respeito àquele ou àquela que ainda não se iniciou na vida adulta, a noção de trabalho, por outro, tem relação direta com a maturidade. Na trajetória escolar, a conclusão do ensino médio marca o início da fase adulta, seja pelo ingresso na universidade ou diretamente no mercado de trabalho. Vemos aí um dos mais evidentes antagonismos presentes na interface entre trabalho e educação, criado pela moderna sociedade capitalista: é o adulto que trabalha e a criança que estuda. Contudo, é no conceito de “formação” que podemos estabelecer um elo entre esses dois termos. A formação escolar, considerando toda a sua trajetória, visa formar o indivíduo para que este assuma um papel social. Dito de outra forma, para que ele adquira uma identidade social. E, na atual sociedade capitalista, tal identidade é construída fundamentalmente por meio do trabalho e da identidade profissional (Dubar, 1995).

Na verdade, a própria trajetória educacional dada pelas fases escolares, que tem como “final da cadeia” o ingresso no ensino superior – onde o indivíduo faz, enfim, a opção por uma carreira profissional –, evidencia uma relação clara entre trabalho e educação, dada pela lógica da formação educacional/profissional. Seja no nível técnico do ensino médio, ou no ensino superior, a trajetória educacional dos indivíduos se encerra com a escolha de uma determinada profissão. Ao “completar” os estudos de nível superior ou técnico, o ex-aluno estará “apto ao trabalho”. Assim, nas sociedades capitalistas, coloca-se o trabalho, ou seja, a vida profissional, como a referência-chave da vida social. Em síntese, estuda-se, “forma-se”, para trabalhar, para ter uma profissão, e, com isso, assumir um papel social específico. Daí a conhecida teoria do capital humano, surgida na década de 1960 nos EUA. Através dessa teoria, a educação e – principalmente – a formação profissional passam a ser vistas como produtoras de capacidade de trabalho, potencializadoras do fator trabalho (Moraes, 1999).

Essa visão economicista e funcionalista da educação como formadora de recursos humanos para o trabalho produtivo torna evidente o porquê de o sistema educacional ter sido estruturado tendo como “final da cadeia” a formação para o trabalho. A escola, na sociedade capitalista, de acordo com a chamada teoria da reprodução, passa a ser vista, portanto, como um aparelho ideológico a serviço do Estado burguês, reproduzindo a sua lógica instrumental que visa atender aos interesses da classe economicamente dominante (Poulantzas, 1975).

Assim, foi a necessidade de mão-de-obra qualificada inerente ao espetacular desenvolvimento da sociedade capitalista industrial que determinaria a estrutura organizacional do atual sistema educacional, colocando a formação para o trabalho como objetivo central e desenhando uma “produção em série” de mão-de-obra intelectualmente melhor preparada do que nos primórdios da industrialização, por meio de uma escola capitalista com currículos e conteúdos estanques e rígidos, que pouco privilegiam a criatividade dos alunos (Frigotto, 1984).

A velhice e os sistemas produtivo e educativo na sociedade capitalista

Mas se a idéia de educação (pedagógica) está associada à figura da criança e a de trabalho ou formação profissional (técnica e/ou universitária) vincula-se à imagem do adulto ou do jovem com certo grau de maturidade, onde entram, portanto, os idosos nesse processo? Qual o lugar da velhice na relação entre educação, trabalho e formação profissional?

Na verdade, soa até estranho pensar nessa relação. Isso porque a sociedade capitalista estruturou um sistema educacional e produtivo coerente aos seus interesses e relegou os idosos ao esquecimento. A criança deve ser educada para que, quando adulto, venha a ser um trabalhador adequado às necessidades do capital. O jovem e o adulto devem ser formados e profissionalizados para assumir uma função específica dentro da esfera produtiva e garantir assim a eficiência do sistema econômico em constante desenvolvimento e mudança. E o velho? Onde entra? A verdade é dura e cruel: não há lugar para o velho na sociedade capitalista, conforme lembram Simone de Beauvoir (1990) e Ecléa Bosi (1994).

Na perspectiva do capital, o velho representa o trabalhador que já se tornou improdutivo e obsoleto, e que deve dar lugar às novas gerações de trabalhadores, dotadas de conhecimentos atualizados e de uma maior disposição para o trabalho. Como já dizia Karl Marx (1983), o capital não se preocupa com o tempo de duração da força de trabalho, uma vez que seu exército industrial de reserva é e sempre será numericamente abundante. Assim, o velho deve ser expulso, *retirado* do mercado de trabalho. A aposentadoria, de certa forma, assume o significado de retirada ou saída. Isso se torna claro pelas suas designações em outros idiomas, como o inglês (*retired*) e o francês (*retrait*).

A velhice, então, é claramente excluída do projeto burguês de educação, uma vez que a burguesia industrial nunca possuiu um projeto para os trabalhadores que envelheciam, a não ser criar estratégias para os excluir da esfera produtiva – tal como a garantia do direito de aposentadoria –, para que se viabilizasse a constante renovação da força de trabalho, com a contratação de trabalhadores recentemente “educados” ou “formados”.

Quando nos questionamos o porquê da educação formal se restringir apenas às fases iniciais da vida humana, não há como negar o seu caráter funcional frente ao sistema produtivo. Apesar da resistência dos pedagogos em aceitar essa realidade, é inegável que o sistema educativo é não só pré-determinado como também subjugado pelo sistema produtivo na sociedade capitalista. Na verdade, a exclusão da velhice da esfera produtiva justifica a sua exclusão, também, do sistema educativo, centrado nas práticas pedagógicas de educação infantil e juvenil. E isso é prova concreta da funcionalidade da educação formal vigente. Senão, vejamos. Por quê educar só a criança e o jovem? Por quê formar/profissionalizar somente o jovem e/ou o adulto?

É comum entre os pedagogos defender que a educação tem o propósito de preparar para o exercício da cidadania, de formar cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres. Contudo, sabe-se que a moderna sociedade industrial passou a demandar uma mão-de-obra altamente qualificada e, ao mesmo tempo, disciplinada para o processo de trabalho. Era necessário formar não só profissionais capacitados a desempenhar funções de elevada complexidade, mas também trabalhadores e cidadãos disciplinados, que respeitassem a ordem estabelecida e cumprissem seus papéis na sociedade. Ora, todos que conhecem a crítica marxista (principalmente as de Lênin e Trotsky) sabem qual a sua visão acerca da idéia de cidadania. Esta é vista, acima de tudo, como uma estratégia da burguesia para permitir uma participação ou ação política dentro dos limites estreitos determinados pelo sistema capitalista e que, principalmente, não venha a comprometer o seu caráter estrutural de dominação. O Estado capitalista permite e até incentiva a prática da cidadania porque ela não representa uma ameaça às suas estruturas de poder, uma vez que sua esfera de ação está *dentro* do sistema e, portanto, sob o controle deste (Dias, 1999).

Assim, o discurso de “educação para a cidadania” proferido – com orgulho – pelos pedagogos também é coerente à lógica funcionalista da educação formal, subjugada à esfera produtiva. Na verdade, educar para a cidadania é disciplinar. Assim como se disciplina o trabalhador para bem desempenhar sua função, também se disciplina o cidadão para que este não represente uma ameaça concreta à ordem capitalista. Em síntese, tanto a “educação para a cidadania” quanto a “educação para o trabalho” representam instrumentos do Estado

capitalista para a formação de “corpos dóceis” ao sistema, no sentido dado por Michel Foucault (1997), ou seja, formar seres humanos disciplinados e facilmente controláveis, simples de conduzir pelos mecanismos de poder.

Dessa forma, a ausência de um projeto educativo para a velhice na sociedade capitalista fundamenta-se tanto na ausência de interesse do sistema produtivo para com os trabalhadores que envelhecem, quanto na pressuposição de que tais trabalhadores já foram devidamente disciplinados ao longo da sua vida produtiva e que, por isso, não representam mais uma ameaça à ordem vigente. São tidos, na realidade, como um peso morto dentro do sistema, e que deve ser mantido em sobriedade por uma renda miserável de aposentadoria, a qual se torna cada vez mais comprimida em todo o mundo em virtude do chamado déficit previdenciário.

E se essa exclusão sofrida pelos idosos ocorre desde os primórdios da industrialização, uma vez que muitos se tornavam fisicamente incapacitados para o trabalho industrial,² tal realidade se tornou ainda mais cruel no contexto recente da reestruturação produtiva, que acompanha a emergência das novas tecnologias de automação industrial. É aí que a obsolescência de conhecimentos que acomete os trabalhadores idosos – dada principalmente pelo seu distanciamento temporal do sistema educativo – passa a ser determinante no aumento da sua desvalorização profissional e, conseqüentemente, social.

Trabalho, andragogia e educação popular

Quando falamos de requalificação, reciclagem profissional ou atualização de conhecimentos como práticas destinadas a aumentar o nível de empregabilidade dos trabalhadores, estamos tratando do que se chama educação andragógica, compreendida, entretanto, sob um viés funcionalista, tal qual ocorre com a tradicional educação formal pedagógica. Observa-se como o discurso da empregabilidade atribui ao próprio trabalhador a “culpa” ou responsabilidade pelo seu desemprego, pela sua exclusão do mercado de trabalho. Nessa lógica, o trabalhador mais velho é excluído por não se atualizar, por não se fazer “empregável” para o sistema produtivo. Tudo se passa como se o sistema capitalista não pré-determinasse a condição de exclusão de algumas categorias de trabalhadores como necessária, com o fim de engrossar o exército de reserva de mão-de-obra, um instrumento fundamental para o achatamento dos salários e retirada ou redução dos direitos trabalhistas.

Na verdade, a educação andragógica utilizada nos centros de capacitação profissional, nas empresas ou em qualquer âmbito em que se pratique a formação para o trabalho não se diferencia em nada da educação pedagógica, de viés funcionalista, quanto aos propósitos de adestramento e adequação da mão-de-obra ao processo produtivo capitalista. Por significar um tipo de educação voltada para os adultos e pessoas mais velhas – uma vez que “andros” em grego é homem adulto –, a andragogia diferencia-se da pedagogia por possuir uma metodologia específica e direcionada às faixas etárias mais elevadas. Dentre outras, a diferença essencial entre a educação pedagógica e a andragógica é que essa última leva em conta o conhecimento tácito e a experiência acumulada pelos adultos mais velhos e idosos ao longo da vida. Por estar tradicionalmente vinculada à qualificação para o trabalho, a andragogia tem considerado a experiência (ou prática) profissional como elemento fundamental dos seus métodos educativos/formativos (Arroyo, 1996).

² Muitos trabalhadores chegavam completamente deteriorados à velhice, em virtude das condições precárias e insalubres das minas de carvão ou das fábricas, tornando-se incapacitados para o trabalho e, não raramente, inválidos. Sobre isso, cf. BEAUVOIR (1990). Ou, a título de ilustração, cf. o filme francês *Germinal*, dirigido por Claude Berri, que data de 1992 e é baseado no romance de Émile Zola (1962), de mesmo nome.

Contudo, é necessário rompermos com essa lógica funcionalista inerente à educação para o trabalho se quisermos que a prática educativa seja compreendida como um veículo de resistência frente à dominação capitalista. E isso se aplica à educação destinada a qualquer faixa de idade – tanto “pedagógica” quanto “andragógica”. Nota-se que essa realidade é possível, atualmente, nos âmbitos da chamada educação não-formal ou popular. Conforme destaca Gohn (2001), é possível construir uma nova cultura política (contra-hegemônica no sentido gramsciano do termo) em espaços de educação não-formal, tais como movimentos sociais, sindicatos, associações, partidos políticos, etc. Movimentos de grande popularidade no Brasil, como o MST, sindicatos e alguns partidos de extrema-esquerda, como o PSTU, têm praticado um tipo de educação anti-sistema, que discute a necessidade de ruptura do atual *status quo* capitalista.

Na verdade, não é somente nessa dimensão macro – partidária, associativa, etc. – que temos observado manifestações de resistência à ordem capitalista. Também entre os idosos que freqüentam fóruns de discussão sobre as políticas e leis relativas à velhice,³ por exemplo, em instituições como o SESC, entidades de gerontologia/geriatria e associações de aposentados, podemos observar um tipo de educação andragógica com um grau bastante significativo de resistência e contestação (Santos, 1998). E isso ocorre não somente em virtude das temáticas propostas pelos organizadores – que são, geralmente, de forte conotação política –, mas também, e sobretudo, nas críticas feitas pelos idosos à ordem vigente e às leis e políticas elaboradas pelo Estado capitalista, bem como a sua discordância para com os organizadores ou representantes das instituições, que pode ser verificada com freqüência. Tais contestações podem ser consideradas, em sua essência, como manifestações de resistência em nível micro-político, no sentido dado por Foucault (1999), porque representam “linhas de fuga” às alternativas oferecidas pela ordem capitalista, ou seja, que não se enquadram em nenhum modelo “capturado” pela lógica do sistema (Deleuze & Guattari, 1996).

Aqui é que podemos notar a ocorrência de um tipo de educação andragógica e popular, em seu sentido emancipador e não-funcionalista, ou seja, como uma prática educativa caracterizada pela troca dialética de conhecimentos entre “educadores” e “educandos” e pelo debate construtivo e crítico acerca da organização social e política vigente no capitalismo, compreendido como um sistema que tende a preservar a desigualdade. E, além disso, uma prática educativa que se encontra, essencialmente, *fora* dos mecanismos de controle disciplinar utilizados pelo Estado capitalista para consolidar e preservar sua dominação (Deleuze & Guattari, 1996).

Velhice, analfabetismo e as universidades da terceira idade

As chamadas universidades abertas à terceira idade (UNATI), trazidas ao Brasil pelo SESC na década de 1970, representam uma proposta de educação na velhice, de caráter andragógico, que tem se multiplicado rapidamente. Atualmente, diversas instituições de ensino superior brasileiras – faculdades, universidades e centros universitários – já possuem cursos voltados ao público idoso, que contam com disciplinas variadas, abrangendo as três áreas do conhecimento: exatas, humanas e biológicas. Inspiradas na experiência francesa, as UNATI misturam educação formal e não-formal, e são direcionadas principalmente a aposentados das classes média e alta, em sua maioria mulheres. Não têm como objetivo formar para o mercado de trabalho, o que as diferencia da educação formal tradicional e profissionalizante, mas, por outro lado, estão carregadas – e são, em grande medida, as disseminadoras – dos valores relativos à idéia de terceira idade: envelhecimento ativo,

³ Principalmente sobre a Política Nacional do Idoso (Lei 8.842/94) e o Estatuto do Idoso (Lei 10.741/03).

negação da velhice, busca do rejuvenescimento, etc. (Cachioni, 1999). Dessa forma, pode-se dizer que as UNATI são coerentes à lógica de mercantilização da velhice inerente ao termo “terceira idade” (Debert, 1997).

Na verdade, a criação das UNATI no Brasil carrega um grande paradoxo quando consideramos o alto índice de analfabetismo entre os idosos no país. Segundo dados do IBGE do Censo 2000, 34,6% do total dos brasileiros (homens e mulheres) com 60 anos ou mais são analfabetos. Tal fato reforça o caráter elitista das UNATI – que constam das políticas públicas voltadas à velhice, como a Política Nacional do Idoso (1996) e de leis específicas como o Estatuto do Idoso (2003) –, bem como mostra o forte ranço burguês presente na idéia de “terceira idade”. Com isso, cabe lançar a seguinte questão: qual a validade de se investir na criação de “universidades para idosos” num país que necessita urgentemente de políticas de educação fundamental para todas as faixas etárias?

Assim, se é importante o pensamento crítico e a conscientização, é imprescindível ter as condições mínimas necessárias de acesso à cultura. Jamais o ensino fundamental em geral e a alfabetização em particular – como integrantes da educação formal e, portanto, direito social e dever do Estado –, podem ser deixados em segundo plano, em prol de projetos elitistas e funcionalistas de educação, como as UNATI, o ensino profissionalizante e o ensino superior.

Tais paradoxos lançam dúvidas sobre o verdadeiro sentido da educação. O que é e a quem interessa a educação? Quais os objetivos inerentes à prática educativa e pedagógica? Por quê a educação formal está concentrada somente nas fases iniciais da vida humana? A ausência de um projeto de educação permanente e universal, que abranja todas as faixas etárias e não se encerre com a obtenção de um diploma, de uma profissão e com a entrada no mercado de trabalho, mostra a funcionalidade da educação que temos atualmente, a qual, na definição de Ramos (2002), é resultado de um projeto burguês de educação. Assim, ao se incluir os idosos e adultos mais velhos na agenda educacional, coloca-se em xeque o caráter restrito e funcional da educação pedagógica.

Considerações finais

Procurou-se neste ensaio desenvolver uma reflexão acerca da relação entre educação, trabalho e velhice. Ao levarmos em conta as diversas fases da vida humana, se por um lado a educação está simbolicamente associada – na própria essência do termo pedagogia – à idéia de criança, o trabalho, por outro, associa-se com o universo do adulto, ou seja, com a maturidade. A velhice, no entanto, é excluída de ambas as esferas; da educativa e da produtiva.

A visão economicista e funcionalista da educação, compreendida como um instrumento para a formação de capital humano (ou fator trabalho), corresponde aos interesses do sistema capitalista de produção. Na verdade, a educação enquanto instituição, em seus formatos atuais, surge no século XVIII, simultaneamente ao Estado burguês e como uma das herdeiras do movimento positivista. Não deve surpreender, portanto, a sua funcionalidade com relação ao sistema.

A não-contemplação da velhice pelo projeto burguês de educação é decorrente do desinteresse que o próprio sistema capitalista sempre demonstrou pelos trabalhadores idosos desde os primórdios da industrialização. É por isso que a educação formal concentra-se nas fases iniciais da vida e se encerra com a profissionalização e a entrada no mercado de trabalho. Assim, incluir a velhice na agenda educacional implica questionar para que e a quem serve o atual modelo educativo.

Nesse sentido, deve-se considerar a educação não-formal relacionada com a velhice como um espaço de construção de uma nova cultura política e de um novo modelo educacional, mais abrangente e universal. Ocorrida em certos movimentos sociais, em partidos de esquerda, em associações e fóruns de debate relacionados à velhice e aos seus aspectos sociais e políticos, a educação não-formal tem representado um veículo de conscientização e resistência para muitos idosos e adultos mais velhos. São exemplos, portanto, de uma educação andragógica, de fundo dialético, em que educadores e educandos debatem em pé de igualdade. Por outro lado, as universidades abertas à terceira idade, surgidas enquanto propostas de educação na velhice, carregam um viés elitista e mercadológico, sendo, portanto, coerentes com a lógica capitalista neoliberal, de privatização dos direitos sociais.

Assim, para que seja possível superar o caráter funcionalista da educação burguesa, tornando-a menos restrita e mais universal, faz-se necessário a promoção de uma educação que vise, acima de tudo, a conscientização política e a resistência à dominação empreendida pelo sistema econômico capitalista, propondo a sua superação.

Referências bibliográficas:

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARROYO, Miguel. *Educação básica, profissional e sindical – um direito do trabalhador, um desafio para os sindicatos*. In: **Educação de jovens e adultos: relatos de uma nova prática**. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 1996.

BEAUVOIR, Simone. *A velhice*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

CACHIONI, Meire; *Universidades da terceira idade: das origens à experiência brasileira*. In: **Velhice e sociedade**, DEBERT & NERI (orgs.). Campinas/SP: Papirus, 1999.

DEBERT, Guita. *A invenção da terceira idade e a rearticulação de formas de consumo e demandas políticas*. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 12, n. 34, jun./1997, p. 39-56.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia – Vol. 3*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

DIAS, Edmundo. *A liberdade (im)possível na ordem do capital: reestruturação produtiva e passivização*. Textos Didáticos IFCH-UNICAMP, n. 29, 1999.

DUBAR, Claude. *La socialisation: construction des identites sociales et professionnelles*. Paris: A. Colin, 1995.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 1984.

GOHN, Maria. *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARX, Karl. *O capital*. Vol 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MORAES, Carmen. *Diagnóstico da formação profissional – Ramo metalúrgico*. São Paulo: Artchip, 1999, p. 15-27.

PERES, Marcos. *Trabalho, idade e exclusão – A cultura organizacional e as imagens sobre o envelhecimento*. Dissertação de mestrado em sociologia, IFCH-Unicamp, 2002.

POULANTZAS, Nicos. *As classes sociais no capitalismo de hoje*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

RAMOS, Marise. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Laura S. *As políticas públicas de atenção à velhice*. Dissertação de Mestrado em Serviço Social. PUC/SP, 1998.

ZOLA, Émile. *Germinal*. Paris: Fasquelle, 1962.