

# Habitar o espaço público: a escola como casa

André Santos

*Palavras-chave: habitar, hábito, casa, espaço escolar, público, privado*

## Resumo

Este artigo propõe-se explorar a possibilidade de consideração do espaço escolar enquanto espaço habitacional. Partindo da formulação de Bañon, que define o espaço habitacional enquanto lugar de gestos reiterados, e em articulação com o modelo habitacional positivista descrito por Ábalos, apontam-se as características morfológicas e funcionais que permitem reconhecer a escola enquanto lugar de hábitos. É analisado o processo de transferência de padrões de domesticidade para o espaço escolar a partir da experiência de requalificação das escolas com Ensino Secundário promovida pela Parque Escolar, EPE.

## Sumário

1. A escola como casa I: etimologia e ontologia do habitar
2. A escola como casa II
  - 2.1 Enquadramento: a nova cultura escolar
  - 2.2 Reflexos na prática arquitetónica contemporânea
3. Na escola como em casa: transferência dos padrões de domesticidade para o espaço escolar
  - 3.1 Conforto
  - 3.2 Funcionalidade
4. Considerações Finais
5. Referências bibliográficas

---

### 1. A escola como casa I: etimologia e ontologia do habitar

Em “Habitar é um verbo vazio. Conjecturas sobre o hábito e a habitação”, José Joaquín Parra Bañon propõe uma releitura do habitar a partir da constatação de que este é um verbo ao qual a prática e a história da arquitetura retiraram clareza, e que, sob pena de se tornar completamente desprovido de sentido, deve ser repensado.

A releitura de Bañon é estrutural e elementar, e nesse sentido ontológica. Acreditando que o étimo encerra o *onthos*, aponta para a raiz comum de hábito e habitar (o verbo latino *habere*) e na sua procura da máxima honestidade terminológica afirma ser possível “*demonstrar que habitar significa, estritamente,*

*fazer com reiteração a mesma coisa no mesmo lugar*<sup>1</sup>. Neste sentido habitar implica o hábito, gesto repetido e reproduzido num mesmo lugar. É representado não por uma ação absolutamente determinada mas antes por uma qualquer ação, desde que “*sistematicamente executada de modo idêntico ou similar num espaço determinado, num lugar que possui as características oportunas para receber essa ação*”<sup>2</sup>. O hábito toma o lugar, apropria-se do lugar, desse modo habitando. Comprova-se assim o sentido do étimo comum, já que *habere* significa ter, ou tomar, ou apropriar.



1.  
Ville Savoye, Poissy  
(Le Corbusier 1928-29)

Desta aceção primordial da habitação enquanto *topos* do hábito resulta uma possível reorganização taxonómica da arquitetura, de que tiraremos partido para pensar o espaço escolar como casa.

Serve, assim, esta introdução para apresentar um propósito, a saber, o de demonstrar que um outro tipo específico de objeto arquitetónico – a escola –, enquanto *topos* de hábitos e espaço de apropriação, pode legitimamente apresentar-se como espaço habitacional, e desse modo permitir, a partir de si, a abordagem de questões estruturantes da prática arquitetónica. E isto na exata medida em que podemos também afirmar que a Ville Savoye, arquétipo da casa moderna, não foi um lugar de hábitos.

Esta proposta do habitar enquanto fenómeno aberto e plural converge com uma muito interessante análise das diferentes formas de habitar proposta por Iñaki Ábalos, associando diversos tipos de espaço habitacional a outras tantas correntes de pensamento, do existencialismo à fenomenologia<sup>3</sup>. O propósito declarado de Ábalos é relativizar o modelo positivista, que identifica como o que mais influência produziu (e produz) sobre o projeto do espaço que se quer habitável. Criticar na medida em que julga o modelo desadequado, insuperado apenas porque é também ainda positivista a formação do arquiteto e intrincadamente normativa a construção. Ábalos fala da “casa-tipo” modernista mas também de outros ‘tipos de casas’, correspondentes a diferentes conceções do habitar e igualmente distintas aceções das qualidades do público e do privado.



2.  
Casa do Sr. Hulot

A casa fenomenológica é a casa anárquica e vital em que vive Monsieur Hulot<sup>4</sup>, é a casa intensa e subjetiva em que Picasso passa as suas férias em Cannes. A casa existencial é a casa refúgio de Heidegger<sup>5</sup>, um espaço nostálgico, consistente, estável e protegido de um exterior agressivo. A casa comuna moderna é o *loft* nova-iorquino, a *Factory* de Andy Warhol, energética e antiautoritária, libidinal e improvisada.



3.  
Villa Arpel  
(Jacques Lagrange, 1958)

A casa positivista é a casa moderna, a casa-máquina-de-habitar corbusiana, a casa racional e super eficiente. É a casa-vitrine, lugar de exposição da família, espaço que se define pela sua utilização coletiva (por uma comunidade), e portanto deve conciliar várias esferas de privacidade, e que ambiciona ainda contribuir para a conformação do espaço público, no limite, o desenho da própria cidade.

Ábalos escolheu para ilustrar este modelo, que, lembramos, pretende criticar, a casa-cenário-personagem de “Mon Oncle”, a Villa Arpel. A tese deste trabalho tem também um objeto que acreditamos pode ser entendido como casa positivista (se não de modo total, pelo menos significativamente): o edifício escolar na sua significância contemporânea.

## 2. A escola como casa II

### 2.1 Enquadramento: a nova cultura escolar

A articulação entre o público e o privado é provavelmente uma das tarefas que mais insistentemente se pede hoje à escola. As sucessivas reformas do sistema educativo em Portugal têm requerido à escola que se abra à comunidade. Que seja, como o edifício positivista, transparente. Isto acontece assim sobretudo devido à influência das teorias da psicologia e sociologia da educação, que sustentam teses como a da ecologia do desenvolvimento de Bronfenbrenner<sup>6</sup>. Este psicólogo, de origem russa, propôs que o desenvolvimento cognitivo e social se processa dentro de um conjunto de sistemas de interação, do micro ao macrosistema, progressivamente mais amplos e inclusivos, com base na convicção de que o desenvolvimento e a aprendizagem são processos dinâmicos que implicam tanto os agentes mais próximos e os espaços mais imediatos (professor, aluno, sala de aula), como as grandes estruturas sociais, físicas ou ideológicas, que informam as interações com o meio. Pretende-se que a escola não exista isolada, que não se defina a partir de um “condomínio fechado”.

Parece hoje inquestionável que o estabelecer de uma dinâmica relacional efetiva entre os meios nos quais um indivíduo se forma é um fator estratégico importante para essa formação. Considerada a história da educação, poderemos dizer deste pressuposto que é recente. De facto, e até aos desenvolvimentos da psicologia e da sociologia da educação que alteraram os paradigmas associados ao desenvolvimento e socialização de crianças e jovens (o que de forma significativa só acontece na segunda metade do século XX), casa e escola eram duas realidades distintas e com frequência de costas voltadas. A escolarização formal era tarefa da escola e a formação social (em todas as suas dimensões) era responsabilidade da família. Esta “distribuição de tarefas” implícita parece ter funcionado enquanto a escola refletiu a organização social que a fez nascer e teve por destinatárias as classes média e alta. Como seria de esperar, revelou-se obsoleta quando à mesma escola chegaram, em cada vez maior número, indivíduos oriundos de classes, etnias, credos e estruturas familiares distintas. A massificação do ensino e a alteração do perfil da família (com a redução da taxa de natalidade, o aumento do número de divórcios, o surgimento de famílias monoparentais ou reconstruídas) fizeram a escola confrontar-se com a mutação do paradigma sociocultural que a sustentara até aí. O processo de reflexão sobre o papel da família e da comunidade na escola foi longo e só muito recentemente parecem existir condições para a alteração da própria conceção da educação enquanto processo participado por todos os seus agentes e intervenientes.

Que a escola e os seus espaços privados se abram decorre então desta convicção de que eles estão indissociavelmente ligados às esferas públicas que os incluem. É assim que a escola (que na Europa se emancipa da casa, e portanto se torna espaço público, a partir do final da Idade Média) passa a ser regulada por legislação que a obriga a receber a comunidade, a mostrar-se à comunidade e, mais do que isso, a partilhar com a comunidade os seus destinos. Da convergência entre Educação e Sociologia emerge, assim, uma nova escola onde o papel do social, cada vez mais heterogéneo e complexo, assume um novo relevo. A *Lei de Bases do Sistema*

*Educativo* publicada em 1986 já reflete esta abordagem ecológica, referindo a necessidade de articulação da «cultura da escola» com a «cultura do quotidiano» e consagrando o direito à participação na administração e gestão escolar de todos os implicados no processo educativo. Mas só a partir da implementação do mais recente programa de revisão e requalificação do parque escolar português esse princípio está a ser ativa e intransigentemente posto em prática.

## 2.2 Reflexos na prática arquitetónica contemporânea

Para além dos espaços cada vez menos privados das salas de aula (e passaremos entretanto a esta questão), a escola contemporânea organiza-se a partir do *parlour* burguês (superando-o, apesar de tudo), câmara de visibilidade a partir da qual vê e é vista, onde recebe e onde ritualiza.

A este respeito atente-se no segundo objetivo programático do Programa de Modernização das Escolas destinadas ao Ensino Secundário<sup>7</sup> que orienta a requalificação do parque escolar português desde 2007 e que é, justamente, o de abrir a escola à comunidade, rearticulando-a com o meio urbano de inserção e criando condições que permitam a sua utilização em atividades pós ou extra-escolares de desporto, lazer, cultura ou formação.

Este objetivo traduz-se em equipamentos: bibliotecas, auditórios e espaços destinados à prática de atividades desportivas e disponibilizados à comunidade que desdobram as funções da escola e parecem concebidos para acolherem em si o modelo sistémico de Bronfenbrenner. Traduz-se ainda na ambição positivista de redesenhar a cidade, corrigir, ou de alguma forma influir sobre a modelação do espaço urbano, construindo espaço público, assumindo a escola uma participação e uma responsabilidade na coletividade onde se insere.

Em certos aspetos julgamos estar perante o exercício da arquitetura enquanto engenharia social que de facto caracterizou o ímpeto modernista: o ensino é “zonado” e construir-se-ão as dinâmicas sociais necessárias para que para lá sejam encaminhados os habitantes da cidade; a requalificação, para além de funcional, é também estética; o edifício escolar quer-se representativo da aposta no ‘futuro’; é urgente combater a “deficiente e degradada qualidade física e funcional dos edifícios”<sup>8</sup>, é urgente combater o “baixo desempenho físico-construtivo, ambiental e funcional”<sup>9</sup> da escola antiga. Ainda que não seja ambição fazer *tabula rasa* do passado, o positivismo deste discurso é em tudo o resto comparável ao da Carta de Atenas.

Público e privado debatem-se ainda de outras formas na escola/casa contemporânea, como se debateram também na casa modernista. O paradigma da visibilidade, que atinge o paroxismo na casa Farnsworth de Mies van der Rohe, revela-se na escola contemporânea. Sobre a utilização do vidro no modernismo escreve Ábalos: “Em poucos momentos terão coincidido de forma tão feliz, como neste, a ascensão dos valores ideológicos – a visibilidade positivista – e o surgimento de uma tecnologia e de um material”<sup>10</sup>. O protótipo da escola moderna, um dos mais aclamados exemplares da arquitetura da primeira metade do século XX, já tinha sido, à época, admirado pelo uso do vidro, tão simbólico como funcional. A fachada do edifício das oficinas da Bauhaus em Dessau,



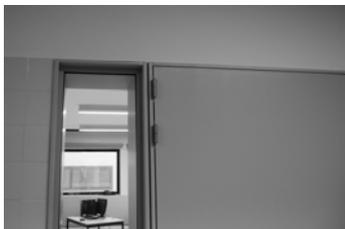
4.  
Casa Farnsworth, Illinois  
(Mies van der Rohe, 1951)



5.  
Oficinas da Bauhaus, Dessau  
(Walter Gropius, 1924-25)



6.  
Fábrica Fagus, Alfeld  
(Walter Gropius, 1910-11)



7.  
Pormenor de porta de sala  
de aula, Escola Artística  
Soares dos Reis, Porto  
(Carlos Prata, 2007-09)

concebido por Walter Gropius e cuja construção se iniciou em 1925, fazia a escola parecer uma enorme massa brilhante e transparente. Quem se aproximava da escola via, a partir do exterior, os corredores de acesso às oficinas, quem circulava nesses corredores tinha uma visão ampla do exterior e, para além dos óbvios benefícios funcionais (abundante entrada de luz natural e otimização da ventilação natural), esta visibilidade era também ideológica. Tratava-se afinal do edifício do futuro, estrutura redentora anunciada no manifesto de fundação desta escola seis anos antes<sup>11</sup>.

É certo que nesse particular momento histórico a influência da arquitetura industrial é muito significativa, atente-se desde logo na fábrica Fagus do mesmo Gropius. Nas fábricas, nos edifícios públicos, nas escolas, a visibilidade revela o funcionamento e permite a vigilância.

Ontem a vidro-vigilância, hoje a videovigilância. As portas das salas de aula têm hoje que ter, obrigatoriamente, um óculo de vidro de proporções generosas, a partir do qual as atividades no seu interior possam ser acompanhadas ou pelo menos pressentidas do exterior, alterando um sentido intimista da relação do professor com os seus alunos, ao “tornar públicos” os seus atos e comportamentos. Com a inclusão deste sistema de relação visual entre o espaço público – corredor, e o espaço privado – sala de aula, é perseguida uma objetividade programática que, a prazo, redundará na completa transformação da fronteira entre aqueles dois espaços. E, apesar de aparentemente diminuída, a essência do espaço privado resulta reforçada pela exposição da sua condição. A Parque Escolar, no Manual de Arquitetura<sup>12</sup>, vem solicitar a sua inclusão, exigindo a presença do vidro no tratamento da transição de espaços e de usos.

### 3. Na Escola como em Casa: transferência dos padrões de domesticidade para o espaço escolar

#### 3.1 Conforto

Desqualificação físico-construtiva, ambiental e funcional constitui uma das famílias de problemas apontados aos edifícios escolares selecionados para requalificação no âmbito do Programa de Modernização das Escolas destinadas ao (ou com) Ensino Secundário.

O paradigma do conforto é claramente matriz orientadora desta mega operação que pretende reequacionar, em função da evolução dos parâmetros legais de conforto ambiental e higiénico-sanitário, as condições de conforto higrotérmico, acústico e lumínico, a qualidade do ar, a recolha e evacuação de resíduos e, finalmente, um dos mais significativos e determinantes atores na evolução dos programas e das formas arquitetónicas, a eficiência energética nos edifícios (escolares).

Também aqui estamos perante um valor que se começa a articular na arquitetura a partir da casa burguesa no século XIX. Mesmo antes da chegada da energia elétrica, o espaço doméstico foi tomado por condutas de gás e ventilação. Esta “invasão”<sup>13</sup> marca o momento em que à casa chegam preocupações de salubridade e conforto ambiental muito influenciadas pelo progresso e pelo desenvolvimento científico (da medicina em particular). Ainda que rudimentares e dependentes do

gás, do vapor e da força da gravidade, e mesmo que produzissem alguns efeitos secundários indesejáveis, estes novos sistemas são clara manifestação do ímpeto progressista e higienizador (e, insistimos, positivista) de Oitocentos.

Recuando, aproveitamos a referência às infraestruturas para, como Jean-Pierre Jeunet e Marc Caro<sup>14</sup> no filme *Delicatessen* (1991), expor a relação entre o espaço privado e o espaço público, ali pela presença de um sistema de tratamento de ar que, trespassando os vários espaços privados da habitação, estabelece entre eles uma relação sonora e de comunicação.

Retomando, e segundo Rybczynski, este é também o momento em que é assinalável uma cisão na abordagem e tratamento da questão do conforto, já que os arquitetos inicialmente pareciam pouco sensíveis a estas questões e mesmo os mais progressistas de entre eles chegam a considerar excessiva a quantidade de maquinaria imprescindível ao funcionamento dos sistemas de controlo ambiental doméstico. É sobretudo a engenheiros, e mesmo a particulares que se viam confrontados com o projeto das suas habitações, que se devem os primeiros desenvolvimentos neste domínio. Arquitetura, clientes e especialidades têm desde esse momento que se concertar no sentido de atender aos legítimos interesses e preocupações de cada um.

No final do século XIX, a eletricidade virá permitir o desenvolvimento de um vasto conjunto de aparelhos destinados ao aumento do conforto doméstico, não só na medida em que aumentam o tempo de ócio e lazer ao diminuírem o consumido em operações de manutenção, mas também porque tornam menos penosas essas operações. Para além disso, a eletricidade veio resolver com grande eficácia a maioria dos problemas levantados anteriormente pelo gás:

*“Era más luminosa, más segura, más fiable y más limpia; significaba el final de los vapores nocivos, del hollín en el techo, de la limpieza de los globos y de la necesidad de ventiladores especiales encima de cada aparato de luz.”*<sup>15</sup>

A casa enquanto espaço de hábitos é portanto cada vez menos uma ideia e cada vez mais um corpo técnico, atravessado por aparatos eletromecânicos que a fazem “respirar” e são responsáveis pelo estabelecimento e manutenção de dinâmicas funcionais. Tal como a casa, também a escola.

Frampton assinala esta transferência já na Escola de Artes de Glasgow projetada por Charles Rennie Mackintosh em 1896:

*“Al propio tiempo, y desde un punto de vista técnico, Mackintosh -como su contemporáneo norteamericano, Frank Lloyd Wright- hizo toda clase de esfuerzos para añadir sistemas ingeniosos y modernos de control ambiental, como por ejemplo el todavía efectivo consistente en calefacción y ventilación a través de tuberías montadas en la escuela desde un buen principio.”*<sup>16</sup>

É portanto depois de aprendida a lição dos engenheiros, a partir do primeiro modernismo, que estas passam a ser também questões assumidas pelos arquitetos. Ainda que com ambiguidades pontuais, o racionalismo não lhes poderia ter ficado alheio.

Hoje, e particularmente em Portugal, assistimos a um fervor legislativo que tem vindo a produzir regulamentações rigorosíssimas e, a nosso ver, exageradas, sobre as questões do conforto ambiental, elevando para níveis nunca antes atingidos a artificialidade na caracterização dos ambientes interiores.

### 3.2 Funcionalidade

Mas não só no que respeita ao conforto a casa forneceu modelos à escola. É a partir de finais do século XIX que a casa começa a organizar-se racionalmente no sentido de se tornar o mais funcional possível. Estes desenvolvimentos são promovidos por mulheres que, inspiradas em parte pelo modelo de organização produtiva de Taylor<sup>17</sup>, “informam” os arquitetos acerca das suas pretensões e necessidades de gestão doméstica. Começam desde logo a generalizar-se expressões como gestão, engenharia e economia doméstica, sobretudo nos Estados Unidos da América, e pelas vozes de Catherine Beecher e Christine Frederik. Neste ponto Rybczynski assinala as diferenças de género na aceção do espaço doméstico: a ideia masculina da casa era sobretudo sedentária (a casa enquanto lugar de descanso e refúgio), enquanto a feminina era dinâmica (a casa enquanto lugar de trabalho e exposição)<sup>18</sup>. É porque a casa é vivida enquanto local de trabalho que as suas encarregadas, as mulheres, vão reconhecer a validade da aplicação da lógica taylorista, que permite economizar gestos e evitar desperdícios de tempo e esforço.

A clara determinação e eficiente articulação das diferentes valências funcionais permite mais uma vez apontar a convergência da arquitetura industrial, doméstica e escolar. Depois das fábricas e das casas, também as escolas se desenham em função da máxima eficácia funcional. Prova disso é a complexidade dos atuais modelos de programa funcional que de alguma forma conformam e caracterizam espacialmente as soluções arquitetónicas. Não adquirindo (ainda?) uma consequência decisivamente formal, são no entanto (pré)definições que claramente integram vários parâmetros arquitetónicos. Diríamos que, apesar de (ainda?) não terem uma imagem, já constroem uma forma.

### 4. Considerações Finais

É certo que edifícios de outros tipos são igualmente recetáculos de hábitos, gestos e ações reiterados no tempo e no espaço que os transformam em lugares de habitação. A arquitetura é afinal isso mesmo, um cenário, invólucro, abrigo ou dispositivo fundamental da vida humana. A sua perenidade ou efemeridade são rigorosamente determinadas pelos hábitos que é suposto abrigar.

Ainda que a escolha da escola seja motivada aprioristicamente por ser esse o objeto de investigação do autor, não queremos deixar de sublinhar a correspondência que estabelecemos entre a casa e a escola, que, acreditamos, confirma a pertinência do paralelismo. Como a casa, a escola é um lugar onde se processa um ciclo de educação e crescimento físico, moral e intelectual. A poucos edifícios se poderá associar tão justamente a ideia de família, pilar da casa. Como referimos, é a conceção da escola como *alter familia* que determina a reorientação não só das políticas educativas como das formas de administração da escola e dos pressupostos de conceção e projeto do edifício escolar do ensino secundário. Na comunidade escolar, como na família, desenham-se *curriculae* formais e informais que se destinam a promover o desenvolvimento holístico do indivíduo, objetivo que se desligou dos lugares do trabalho desde que a oficina medieval foi substituída pela produção em série. William Morris ainda tentou reconstruir o local

de trabalho como casa, infrutiferamente.

Na escola, como em casa, junto de tutores, concebem-se ideias do mundo que nos hão-de preparar para ele. Na escola como em casa, crescemos.

## 5. Referências bibliográficas

ÁBALOS, Iñaki (2003), *A Boa-Vida, Visita Guiada às Casas da Modernidade*, Barcelona, Editorial Gustavo Gili

BAÑÓN, José Joaquín Parra (2004), "Habitar é um verbo vazio. Conjecturas sobre o hábito e a habitação", in *Do Habitar*, Maria Milano (coord.), Matosinhos, ESAD/Câmara Municipal de Matosinhos

BRONFENBRENNER, Urie (1997), "Toward an Experimental Ecology of Human Development", *American Psychologist*, 32, p. 513-531

FRAMPTON, Kenneth (1981), *Historia Crítica de la Arquitectura Moderna*, Barcelona, Editorial Gustavo Gili

FREDERICK, Christine (1912), "The New Housekeeping, Efficiency Studies in House Management", *Ladies Home Journal*, Sept.-Dec.

RYBCZYNSKI, Witold (2003), *La Casa: Historia de Una Idea*, San Sebastian, Editorial Nerea

.....

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo,  
<http://intranet.uminho.pt/Arquivo/Legislacao/AutonomiaUniversidades/L46-86.pdf>

Parque Escolar, *Manual de projecto de Arquitectura*, <http://www.parque-escolar.pt/pt-manual-projectos-arquitectura.php>

Resolução do Conselho de Ministros n.º 1/2007,  
[http://www.portugal.gov.pt/pt/GC17/Governo/Ministerios/ME/Documentos/Pages/20070103\\_ME\\_Doc\\_Parque\\_Escolar\\_Secundario.aspx](http://www.portugal.gov.pt/pt/GC17/Governo/Ministerios/ME/Documentos/Pages/20070103_ME_Doc_Parque_Escolar_Secundario.aspx)

## Origem das imagens

1. <http://42ndblackwatch1881.files.wordpress.com>
2. <http://leploganandy.over-blog.com/30-index.html>
3. [http://www.classic.archined.nl/news/0301/tati\\_eng.html](http://www.classic.archined.nl/news/0301/tati_eng.html)
4. [http://www.lab404.com/creativity/images/farnsworth\\_house2.jpg](http://www.lab404.com/creativity/images/farnsworth_house2.jpg)
5. [http://www.bc.edu/bc\\_org/avp/cas/fnart/fa267/gropius/bauhaus02.jpg](http://www.bc.edu/bc_org/avp/cas/fnart/fa267/gropius/bauhaus02.jpg)
6. <http://thaa2.files.wordpress.com/2009/07/6-gropius-fagus.png>
7. Fotografia do autor (2009)

## Referência bibliográfica para este artigo

Santos, André, "Habitar o espaço público: a escola como casa". *Resdomus*. Porto: FAUPpublicações. N.º 2, Artigo n.º 3 (2015), p. 21–29.

## Notas

---

<sup>1</sup> BAÑON, 2004, p. 65.

<sup>2</sup> BAÑON, 2004, p. 65.

<sup>3</sup> BAÑON, 2003.

<sup>4</sup> Personagem *alter-ego* de Jacques Tati, protagonista do filme “Mon Oncle”, realizado por este cineasta em 1958, onde faz uma sátira à arquitetura racionalista do Movimento Moderno.

<sup>5</sup> Filósofo alemão (1889-1976). A casa a que Ábalos se refere é uma cabana onde Heidegger escreveu “Ser e Tempo”, um dos seus mais importantes textos.

<sup>6</sup> Urie Bronfenbrenner, professor na Universidade de Cornell, Nova Iorque, tornou-se conhecido pelo seu modelo ecológico do desenvolvimento humano, publicado em 1977.

<sup>7</sup> Documento da Parque Escolar EPE no qual se expressam os objetivos e as linhas de atuação do processo de reabilitação do parque escolar nacional (escolas com ensino secundário).

<sup>8</sup> Discurso proferido pelo engenheiro João Sintra Nunes, presidente do Conselho de Administração da Parque Escolar EPE, na cerimónia de apresentação do PMEES (Lisboa, 2007).

<sup>9</sup> Programa de Modernização das Escolas com Ensino Secundário, Parque Escolar, EPE.

<sup>10</sup> ÁBALOS, 2003, p. 78.

<sup>11</sup> GROPIUS, Walter, Manifesto para a criação da Bauhaus, Abril 1919, Weimar.

<sup>12</sup> Documento de orientação genérica distribuído a todos os projetistas.

<sup>13</sup> RYBCZYNSKI, 2003, p. 151.

<sup>14</sup> Realizadores franceses.

<sup>15</sup> RYBCZYNSKI, 2003, p. 157.

<sup>16</sup> FRAMPTON, 1981, p. 75.

<sup>17</sup> Engenheiro norte-americano (1856-1951). A sua teoria da administração científica visava a maior eficácia no funcionamento das empresas e indústrias, baseando-se na economia de tempo, procedimentos e meios.

<sup>18</sup> Não resistimos a traçar o paralelismo com Ábalos, que, como já referimos anteriormente, nos aponta como habitante da casa fenomenológica o Sr. Hulot ou Picasso e como habitante da casa existencialista Heidegger. A protagonista da casa positivista é claramente a Madame Arpel, capataz e mestre de cerimónias, entretanto cativa do conforto e da funcionalidade de que tanto se orgulha.