

Educações inversas e ecologias infernais: experiências para pensar as educações ambientais a partir dos contos de horror do *Heavy Metal* de King Diamond

Rodrigo Barchi¹

Resumo: O conceito de ecologia infernal sugere uma ecologia anárquica, libertária, indisciplinada, inversa, menor e de resistência, insubmissa à imposição de condutas e à uma educação ambiental sedentária, cristalizada e fascista. Essa noção de infernal é discutida e potencializada, neste ensaio, a partir dos diálogos que Fadigas (2003) realiza entre a educação e a inversão do platonismo na obra de Deleuze, da discussão que Gallo (2003) e Godoy (2008) fazem da educação e da ecologia, respectivamente, com o conceito de menor no pensamento de Deleuze e Guattari, e da proposta de educações infernais e profanas em Corazza (2002) e Larossa (2006). Como exercício e experimentação do pensamento dessas ecologias infernais, em seus encontros e conexões com as educações inversas, esse texto propõe um diálogo com as histórias de horror contadas em dois álbuns da banda de *Heavy Metal* King Diamond.

Palavras-chave: Educações inversas, ecologias infernais, educações ambientais, King Diamond.

Inverted education and infernal ecology: experiences to think about the environmental education from the horror stories of King Diamond' heavy metal

Abstract: The infernal ecology concept implies an anarchic, libertarian, undisciplined, inverted, smaller ecology and of resistance, contrary to the conduct imposition and to a sedentary, preserved and fascist environmental education. This idea of infernal is discussed and maximized in this essay from the dialogues that Fadigas (2003) carries out between education and the inversion of Platonism in Deleuze's work, from Gallo (2003) and Godoy's (2008) discussion about education and ecology with the concept of less in Deleuze and Guattari's idea and from the infernal and profane education proposals in Corazza (2002) and Larossa's (2006). As exercise and testing of the ideas of these infernal ecologies in their relations with the inverted educations, this text proposes a dialogue with the horror stories told in twoalbums from Heavy Metal's band King Diamond.

Key words: Inverted education, infernal ecology, environmental education, King Diamond.

¹ Coordenador do Curso de Geografia da Universidade de Sorocaba. Doutor em História e Filosofia da Educação (UNICAMP). Mestre em Educação (UNISO). Especialista em Educação Ambiental (EESC-USP). Geógrafo Licenciado (UNISO). E-mail: rbarchicore@uol.com.br

*Shrouded in a gloomy light, as if my final night
I wonder if God was ever here
Or did he turn away in fear, did he turn away in fear?
(King Diamond – Follow the wolf)*

E se um dia ou uma noite um demônio se esgueirasse em tua mais solitária solidão e te dissesse: “Esta vida, assim como tu vives agora e como a viveste, terás de vivê-la ainda uma vez e ainda inúmeras vezes: e não haverá nela nada de novo, cada dor e cada prazer e cada pensamento e suspiro e tudo o que há de indivisivelmente pequeno e de grande em tua vida há de te retornar, e tudo na mesma ordem e sequência – e do mesmo modo esta aranha e este luar entre as árvores, e do mesmo modo este instante e eu próprio. A eterna ampulheta da existência será sempre virada outra vez – e tu com ela, poeirinha da poeira!”

(Nietzsche – Gaia Ciência)

Inverter a educação

A noção de pensamento sem imagem desenvolvida por Deleuze (2006), na obra *Diferença e Repetição*, propõe uma atividade filosófica que sugere exercer o pensamento por meio da eliminação dos pressupostos. Ao fugir do senso comum, do dogma e da representação, Deleuze sugere que a destruição das noções unificadoras do pensamento (o Uno, o Igual, o Idêntico e o Mesmo) pode permitir ao pensamento se fazer livre e sem amarras a conceitos previamente estabelecidos.

O pensamento sem imagem é a adoção do simulacro, do falso pretendente, de uma imagem demoníaca completamente dessemelhante aos modelos e ícones do pensar. Nesse sentido, o diabo, mais do que o malévolos e o barbárico, é o diferenciador, o multiplicador, o desmembrador da identidade unívoca e da imagem.

Na obra *O que é Filosofia?*, Deleuze, em parceria com Felix Guattari (DELEUZE; GUATTARI, 1992) desfere seus golpes contra as filosofias correntes (GALLO, 2003), afirmando que a filosofia não pode ser uma atividade passiva, de limpeza e polimento de conceitos, mas uma atividade criadora. Os dois acompanham a crítica de Nietzsche ao platonismo e definem três características sobre a filosofia que, apesar de serem predominantes e hegemônicas no pensamento ocidental, reduzem-na a uma atividade doente, submissa às dicotomias idealistas, e não uma potência capaz de levar ao pensamento como criação.

Em primeiro lugar, a filosofia não é uma mera contemplação de ideias. Contemplar, de uma maneira bem trivial, não é mais do que uma atividade de admiração e elevação das ideias, e de noções e perspectivas já dadas ou construídas em determinados momentos, ou,

na fala dos pensadores franceses, “contemplações são as coisas elas mesmas enquanto vistas na criação de seus próprios conceitos” (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 14).

Em segundo lugar, a filosofia não pode ser relegada a uma atividade reflexiva, pois não é necessário filosofia para se refletir sobre um determinado tema. Deleuze e Guattari usam o caso da matemática e do direito para exemplificar o fato no qual os matemáticos não precisam de filosofia para refletir sobre matemática, assim como o jurista não precisa de filosofia para refletir sobre direito. E não é pelo fato de desenvolver atividades reflexivas que tanto o matemático quanto o jurista possam ser considerados filósofos, ou estão necessariamente fazendo filosofia.

E em terceiro lugar, a filosofia não pode ser considerada uma atividade comunicativa. Assim como sugere Rancière (1996) sobre a política – pensada na filosofia – acontecer no processo de irrupção de um dissenso no pensamento coletivo, que rompe com a comunicação e a fácil contagem das partes na *polis*, para Deleuze e Guattari a comunicação não é mais do que o estabelecimento de opiniões e a criação de um consenso.

A ideia de uma conversação democrática ocidental entre amigos não produziu nunca o menor conceito; ela vem talvez dos gregos, mas estes dela desconfiavam de tal maneira, e a faziam sofrer um tratamento tão rude, que o conceito era antes como o pássaro-solilóquio-irônico que sobrevoava o campo de batalha das opiniões rivais aniquiladas (os convidados bêbados do banquete). (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 14-15)

Para os dois filósofos franceses, essas três atividades – a contemplação, a reflexão e a comunicação – estão longe de suscitar e potencializar o pensamento e não são mais do que as máquinas constituidoras de Universais. Ou seja, são as ferramentas que estabelecem perspectivas únicas, canônicas e totalizantes. As quais, de acordo com Onfray (2008) estabeleceram, inclusive, uma forma única de contar a própria história da filosofia, canônica, objetiva e incontestável.

Nesse sentido, quando se sugere, a partir de Deleuze, adotar uma imagem demoníaca para se levantar as relações entre a educação e o meio ambiente na esfera da filosofia da educação, não é possível fazê-lo sob os fundamentos de uma filosofia que permeie a atividade filosófica na educação de princípios metafísicos transcendentais, os quais estabelecem boas, verdadeiras e definitivas educações ambientais. E, conseqüentemente, as más, falsas e vencidas educações ambientais.

Haveria o risco negativo de estar estabelecendo, ou fortalecendo, verdades em educação ambiental, e trazer, junto a essa atividade, todas as possibilidades do que pode se chamar de “fascistização” da educação ambiental, ou seja, a invalidação de outras perspectivas que também foram chamadas, em outros momentos, de educação ambiental, ou de atividades que envolvam em conjunto os campos da educação e da ecologia.

As possibilidades de se fazer uma educação ambiental não fascista, portanto, precisam fugir à imagem pré-determinada dos conceitos pré-estabelecidos que ditam o que é pensar e fazer “A Educação Ambiental”. É possível, nessa perspectiva, parar de contemplar a educação ambiental, e fazer dela um exercício do pensamento criativo, autônomo e intempestivo. A sugestão da educação ambiental como exercício de pensamento, a partir das filosofias da diferença, está distante de contar uma história da educação ambiental como se estivesse contando a história de algo que surgiu como a luz no fim do túnel para salvar a humanidade da opressão exercida pelos mais diversos agentes repressivos contemporâneos.

Longe de rejeitar e negar as reivindicações presentes nos processos combativos que diversos ambientalistas e educadores(as) ambientais travaram nos últimos 50 anos, a proposta de se inverter a educação ambiental está na perspectiva de contestar a ideia na qual toda a institucionalização da educação ambiental, nas mais diversas esferas administrativas, seja efetivamente um avanço ou uma vitória para os educadores ecologistas e, conseqüentemente, passos adiante no combate à destruição ambiental.

Pensar a educação ambiental também não é refletir sobre a educação ambiental, seja em sua trajetória, seja na construção dos seus conceitos, seja na formação de seus educadores, ou mesmo no processo de institucionalização. Assim como Deleuze e Guattari sugerem que o ato de refletir não prescinde da filosofia, e como Gallo afirma que refletir sobre educação não é necessariamente a atividade do filósofo da educação – já que outras áreas da educação também refletem sobre educação – pensar a educação ambiental não é refletir sobre educação ambiental.

Por último, pensar a educação ambiental a partir da filosofia da educação é recusar a possibilidade de se estabelecer uma proposta comunicativa pseudo dialógica que estabeleça um consenso sobre o processo educativo que tornará as pessoas necessariamente mais ecológicas, conscientes, livres, participativas. E se a educação ambiental, nos mais diferentes discursos, busca ser uma proposta consensual, é preciso desconfiar e discutir sobre os riscos negativos dessa procura, e as tendências nas quais ela pode acabar

descambando para a elaboração uma noção de educação ambiental unívoca, incontestável, canônica e totalitária (BARCHI, 2014).

É necessário deixar claro que contemplar, refletir e comunicar em educação ambiental, não a tornam irrelevante, impertinente ou desqualificada por se ater a essas atividades. Não é esse tipo de exercício de dicotomização e inadequação que esta primeira parte do texto procura realizar. Não se busca dizer qual educação ambiental é boa e verdadeira, e qual educação ambiental é ruim. Isso faria com que esse texto se tornasse um exercício fascista de hierarquização, classificação e exclusão, que são justamente as atividades combatidas na proposta das filosofias das diferenças.

O que se busca discutir aqui é justamente sua pertinência no âmbito dos diálogos entre as perspectivas ecologistas em educação e a filosofia da educação, que se realizam a partir das filosofias das diferenças. E nesse sentido, é preciso que se escape dessas três ações, que, como já foi dito, são submissas aos idealismos, ao pensamento único e a transcendentalização da verdade.

Portanto, entende-se aqui que a filosofia da educação possibilita compreender a educação ambiental como um campo de forças construído a partir do exercício de poderes e resistências. E é uma perspectiva pautada na proposta que Gallo (2003) sugere em sua leitura de Deleuze, e da obra conjunta de Deleuze e Guattari, como uma filosofia da educação criativa, que permite, a partir de uma série de exercícios do pensamento, justamente propor uma diversidade de educações ambientais fora do eixo filosófico da contemplação, reflexão e comunicação.

Gallo sugere como proposta de elaboração de exercício sobre a relação entre educação e filosofia, quatro deslocamentos da filosofia de Deleuze e Guattari. O primeiro deslocamento é fazer da filosofia da educação um exercício de criação de conceitos em educação, já que a proposta da obra *O que é a filosofia?* busca justamente entender a filosofia como um campo de criação de conceito. O segundo deslocamento, a partir da obra da dupla de franceses sobre Kafka (DELEUZE; GUATTARI, 2014), é pensar uma educação menor, ou seja, uma educação não submissa a uma proposta hegemônica – a educação maior – sendo ela insurgente, revolucionária e resistente. O terceiro deslocamento é pensar a educação em uma perspectiva rizomática, ao invés do paradigma arborescente, cujas raízes do conhecimento precisam ter premissas verdadeiras sólidas, a partir das quais o tronco e os galhos não são apenas do que continuidades dessas premissas originais. E por último, deslocar a educação para se pensar as sociedades de controle, cujos

conceitos foram amplamente construídos pela obra de Foucault, sem necessariamente usar essa terminologia, que foi criada por Deleuze (1992).

A essa educação menor é possível acrescentar um aspecto inverso, já que essa educação, ao não se pautar pela conversão às alturas, pela manutenção do rebanho, ou da cristalização do pensamento, inverte a lógica de um platonismo educacional (FADIGAS, 2003), e propõe não uma educação inclusiva, de participação sob o jugo das semelhanças, mas uma educação na qual os simulacros e a dessemelhança às ideias se espalham sobre as superfícies educacionais como se fossem plantas daninhas, verdadeiras pragas rizomáticas sem começo nem fim.

Fadigas (2003) afirma que o platonismo educacional sugere a formação de indivíduos como cópias de uma ideia perfeita estabelecidas de antemão, no qual “o dualismo ideia-cópia anunciado por Platão é, fundamentalmente, um mecanismo de legitimação da ideia, de autenticidade de um Mundo das Ideias legitimador de todo pensamento verdadeiro” (FADIGAS, 2003, p. 97). É nessa perspectiva que a noção de ecologia menor, discutida por Ana Godoy (2008), também pode ser compreendida como uma ecologia inversa, já que sugere a inversão da lógica “que vidas que a ecologia cria” para uma noção de “ecologias que a vida cria”.

Infernar a ecologia

Portanto, é nessa perspectiva de uma educação menor e inversa que aquilo que sugiro chamar de ecologia infernal torna-se possível de ser sugerida e pensada. Não é por estarem localizadas e fluidas sob dimensões não educativas ou ecológicas – se observadas sob uma esfera educativa e ecológica maior, molar e platônica – que elas deixam de ser educativas e ecológicas. Aliás, é justamente por intenso distanciamento daquilo que o pensamento institucionalizado crivou como ecológico e educativo, é que essas perspectivas se tornam tão vitais e potentes para o exercício que proponho fazer e mostrarei adiante, já que elas exigem pensar o impensável, e buscar em movimentos tão distintos do universo escolar e formal, perspectivas ecológicas e a veiculação de suas denúncias, críticas, propostas e diálogos.

A perspectiva de ecologia infernal segue na esteira daquilo que Corazza (2002) chama de Filosofias do Inferno na Educação, ou seja, uma proposta que possa apartar e separar as ecologias da Ecologia Unificadora e sintetizadora do conhecimento, responsável pelas imposições das similitudes e semelhanças do que é um pensamento e ação ecológica. Em oposição e inversão ao tipo de vida que as ecologias tentam criar em sua pastoralidade

salvadora (BARCHI, 2016), as ecologias infernais buscam potencializar ecologias outras na multiplicidade da vida.

Individação concreta comandando metamorfoses, o diabólico é revolta contra os indivíduos que insistimos em ser; resistência contra nossas posições de sujeitos, ocupadas pela consciência representativa; eliminação de todos os nossos objetos, formas essenciais, fundamentos de humanidade, projetos de santidade. Ele fala e age em nós, quando numa hora, estação, vida inteira, agimos e falamos impessoalmente com o mundo, conosco mesmos, com os outros, derivamos para animados e inanimados, animais e vegetais, minerais e estelares, quando executamos performances desregradas, experimentamos práticas vertiginosas, perigosas, malignas. (CORAZZA, 2002, P. 17-18).

Esse “devir-diabólico” das ecologias infernais são a monstruosidade e anormalidade presente em nossos processos coletivos e individuais de construção de si, que são constantemente trans-formativos, fluidos, volúveis, nômades, pois fogem das ações normativas impostas pelas instituições disciplinares, sob as quais a educação ambiental oficial tanto vem se adequando nas últimas décadas. Somos atravessados constantemente pelas mais diversas forças, as quais nos impedem de sermos plenamente iguais uns aos outros, e também iguais aos fetiches impositivos de uma forma modelo de ser humano perfeitamente ecológico e “integrado à natureza”.

Ao serem promotoras das diferenças, as ecologias infernais – assim como Corazza sugere os estilos infernais da diferença – podem se despreocupar em seguir as cartilhas “bíblicas” dos métodos e conceitos ecológicos propositores das imagens do pensamento na educação ambiental, se desvincular das noções de antemão no que diz respeito à criação de vidas ecológicas, e respirar processos outros de formação de sujeitos, mesmo com todo o enxofre caosmótico que advém desses processos. Ecologias infernais como máquinas de guerra contra o Estado, contra a assimilação dos processos criativos, contra o apagamento das diferenças e das potências de vida:

Assim, pode essa máquina promover a desterritorialização do pensamento da Educação, fazê-lo ingressar na criação de uma nova educação por vir e em diferentes relações cósmicas, geográficas, históricas, psicossociais, amorosas. Pode diagnosticar os devires-acontecimentos da Educação, que apelam a formas futuras, resistem ao presente e invocam uma nova raça de educadores: bastarda, anárquica, nômade, demoníaca. Ocupa-se da transformação do pensamento educacional em intempestivo, inatual, que age contra o tempo, sobre o tempo, em favor de um tempo por vir, de um porvir que é o infinito. (CORAZZA, 2002, p. 32)

E é nessa perspectiva dialógica, libertária e autônoma, que é também tão presente no pensamento freireano – ou um pensamento freireano menor ou inverso, que se recusa à cristalização, à institucionalização e à maioria – que as ecologias infernais, desenvolvidas no âmbito de uma filosofia da educação pautada por uma dimensão política da fuga do consenso, também estão atreladas à esfera das perspectivas ecologistas em educação. As quais, tendo como escopo teórico a ecosofia de Guattari (1991), permitem – e insistem – que haja o diálogo e que a contribuição das margens (REIGOTA, 2010) esteja sempre presente. Estão atreladas, cúmplices e potencializadas, e não submetidas, fundadas ou enraizadas, pois são rizomáticas, múltiplas e fluidas.

Essas ecologias infernais também estão conectadas ao que Larossa (2006) sugere como Pedagogia Profana, devido à sua despreocupação com a objetividade, sistematicidade e universalidade. Ao sugerir uma Pedagogia que não se queira arrogante, cheia de certezas e apropriadora da verdade, Larossa propõe, na pedagogia, as formas abertas, transversais e fragmentárias de escrever, que também podem ser compreendidas como outras formas de pensar, agir e existir.

A Pedagogia Profana – que em muito se aproxima e flerta com o que esse texto sugere como ecologias infernais – busca os devires plurais e criativos, e quer romper com a prescrição dos caminhos, das formações, dos currículos, da figura imaginada como o humano pleno (LAROSSA, 2006, p. 12). É rumando junto às incertezas e ao desconhecido que o pensador espanhol – amparado pelas perspectivas nietzscheanas – quer propor novas formas de fazer educação, sem necessariamente impor as normatividades e conduções coercitivas impostas pelas escolas contemporâneas.

E quando Larossa sugere a Pedagogia Profana como indisciplinada, sugere-a como um exercício extremo de resistência, e não somente por que se pauta na desobediência à autoridade do professor em sala de aula, na degradação dos edifícios escolares, ou da negação da importância da escola ou da educação. A indisciplinada é uma recusa ao exercício disciplinar na formação do sujeito. É a anarquia combativa à criação dos modelos metodológicos de aprendizado de mundo. É o aprendizado fora, além e contra a escola disciplinar, dos horários, do conhecimento hierarquizado, dos espaços esquadrihados (FOUCAULT, 1987) e claustrofóbicos.

Uma indisciplinada que recusa os postulados das inter, trans e multidisciplinaridades, as quais, apesar da busca pela conexão e diálogos entre os conhecimentos, não contesta e não admite outros conhecimentos – como educativos e primordiais para a formação do

sujeito – além daqueles presentes no conteúdo presente nas grades e parâmetros curriculares.

Tendo a insubmissão, a contraconduta e a indisciplina como ferramentas e possibilidades estratégicas, o exercício das resistências no âmbito das perspectivas ecologistas em educação encontra no pensamento de Paulo Freire uma pertinente justificativa e um militante aliado. Não somente no que diz respeito ao seu posicionamento político e sua recusa ao assédio dos poderes constituídos. Mas também no enaltecimento e na valorização do saber insurrecto dos homens infames, cujas existências reais (FOUCAULT, 2012) estão permeadas de saberes que não se alinham às propostas e discursos oficiais, e por isso mesmo são constantemente desprezados e excluídos dos processos pedagógicos escolares.

Ao insistir que uma educação não se faz sem a presença do conhecimento do outro, ou seja, do aluno, do educando, do oprimido, (FREIRE, 1967, 1987, 2000a, 2000b) a proposta freireana sugere e se alinha a uma noção de resistência insubmissa no que diz respeito não à negação da verdade do outro, mas a presença das diversas verdades. As quais, coextensivas entre si, contribuirão para a compreensão e leitura de mundo, construídas na dinâmica educacional.

Ao construir uma pedagogia do oprimido, e na insistência em dar ao oprimido a possibilidade e a chance de se pensar e se enxergar como tal, Freire propõe um exercício de resistência que busca inverter a lógica da educação como um processo de imposição de saberes maiores, de normalização, hegemonização, submissão incontestável a certos tipos de conduta e a uma lógica policial de convívio social. O oprimido, para deixar de ser oprimido, precisa saber o que é a opressão (FREIRE, 1987), para se ver – também – como oprimido, para poder combater essa situação exploratória.

Tanto no esclarecimento e na construção na noção da opressão no processo educativo, quanto no virtual abandono coletivo da situação do oprimido, a condição contracondutiva se faz presente, pois é no impedimento à construção das condutas submissas e pastorais que a resistência se exerce. Seja na contraconduta do professor – que não se submete mais à lógica do rebanho promovida por determinadas formas de educação para a construção das conformidades – seja no aluno – que se recusa à uniformização, à opressão e ao desmando dos saberes científicos e escolares sobre as suas perspectivas e saberes de mundo – a recusa à conduta e à pastoralização de suas vidas se torna presente ao se estabelecerem condutas outras, contracondutas.

Mais do que uma conversão à condição de conscientizado e/ou ex-oprimido², a pedagogia do oprimido e seu exercício contracondutivo, sob o primado das resistências infernais da educação e da ecologia, sugere muito mais uma perspectiva de inversão e/ou perversão da lógica educacional. A proposta não é substituir um processo condutivo por outro, mas criar superfícies de conexão entre os diversos saberes, fazeres e modos de ser. Não é criar um modelo exemplar de como ser, fazer ou se comportar, mas permitir uma heterogênea e plural fluidez em que diferentes contatos possam ser realizados, de maneira não padronizada ou hegemônica.

Por último, a necessidade da abertura ao diálogo (FREIRE, 2000a) como forma de construção de uma pedagogia de proliferação de autonomias, é passível de ser compreendida e exercida como um exercício de indisciplina. Ora, a conversa em sala de aula é indisciplina, principalmente quando a conversa é relativa à outra questão senão àquela imposta pelo professor no cumprimento dos currículos e cronogramas oficiais. O diálogo e a conversa, como exercícios indisciplinados, são os exercícios de resistência ao estranhamento, à anormalização, à classificação e exclusão do outro. A abertura à realidade e ao desconhecido (FREIRE, 2000a), além de promover uma ruptura com a hierarquização dos saberes, permite promover construções de sentido de mundo múltiplas e plurais, heterogêneas e nômades.

Indisciplina como força transversal não porque permeia as áreas sedentárias e cristalizadas dos conhecimentos curriculares escolares, mas devido à sua capacidade de promover comunicação entre diversos níveis e sentidos (GUATTARI, 2004), em um processo de implosão das hierarquias e uniformizações promovidas pela educação disciplinar. É uma troca dialógica que impede que o estranhamento se transforme em rivalidade, conflito e barbárie.

Portanto, o encontro que se propõe aqui entre as Filosofias do Inferno na Educação, a Pedagogia Profana e as ecologias infernais, em uma perspectiva anárquica e marginal do pensamento freireano, propõe a possibilidade de pensarmos em uma – ou várias, já que além de ser uma prática educativa, a educação ambiental também é um campo múltiplo de pesquisas e construções de perspectivas (REIGOTA, 2012) – educação ambiental infernal, pois no sentido inverso de impor um modo de vida ecológico à formação do indivíduo, sugere pensarmos outras ecologias que são criadas na educação, na literatura, nas ciências, nas manifestações sonoras, musicais ou anti-musicais.

² Sobre o processo de conversão do oprimido ao humano conscientizado, e a influência do pensamento teológico sobre a discursividade do pensamento freireano, ver o debate promovido pela tese de DULLO (2013)

E o exercício proposto aqui é justamente pensar e desvelar ecologias outras – no caso, ecologias literalmente infernais – presentes nas histórias de horror contadas pela banda dinamarquesa de Heavy Metal King Diamond. A tarefa, a partir da identificação das paisagens naturais – no caso aqui, dos pântanos da Louisiana e nas florestas francesas – como espaços de resistência, é compreender como a promoção do horror contra o invasor dessas áreas se afirma como uma postura de defesa de existências outras, disformes, bestiais e monstruosas, cujas vidas podem ser criadoras de outras ecologias e, simultaneamente, outras educações.

Duas possíveis lições das ecologias infernais nos álbuns *Voodoo* e *House of God*, de King Diamond

A experiência interminável da morte – ou como sugere Viveiros de Castro em sua fala no programa “Café Filosófico”, em 2005, essa constante morte como um (quase) acontecimento – é muito presente entre as bandas de *Metal*, especialmente as bandas de *Death Metal*, as quais, apesar de não focar diretamente nas questões político-sociais, como fazem as bandas de *Thrash Metal*, vão ao tempo todo se aproximar de um discurso que podemos chamar de (anti) ecológico, que é a fala da morte. Caveiras, corpos em decomposição, necrotérios, cenários sangrentos, violência explícita.

Ecologia e anti-ecologia ao mesmo tempo, pois nada tão divergente e tão imanente à vida quanto à morte. Aliás, não há espaço onde as vidas e as mortes se apresentem – e representem – tão intrínsecas entre si quanto à natureza. As florestas, os campos, as savanas, as geleira árticas. Todas elas serão espaços onde essa natureza monstruosa, repleta de ameaças, selvageria, horror e blasfêmia quanto àquele espaço de onde o humano cada vez mais se distancia.

Ao pensar nas quais ecologias a vida cria, não é possível deixar de lado o fato que a morte é um dos principais componentes que a vida impõe a essas ecologias infernais – o mais provável é que seja a única imposição – tornando-se também impositivo à própria crítica à eternidade dessa vida. A morte, longe de ser tratada como tabu ou fetiche (GREINER, 2007), mostra-se justamente como a zona de intensidade – ou platô – em que as ecologias desses grupos invertem o discurso da imortalidade propagado pelas educações ambientais maiores e institucionalizadas.

E é nesse tipo de paisagem, sombria, lúgubre e insólita, onde a natureza se apresenta e se materializa como o espaço onde a vida se faz em sua plenitude, e simultaneamente se apresenta ao mesmo tempo tão ameaçada e ameaçadora.

Quero dar destaque, nesse sentido, a dois álbuns do ex-vocalista da banda *heavy metal* dinamarquesa Mercyful Fate, chamada King Diamond, que em sua carreira solo, dedicou-se a gravar histórias de terror, geralmente ambientadas em paisagens florestadas e desoladas. A carreira da banda King Diamond iniciou-se em 1986, com o álbum *Fatal Portrait*, e até então foram lançados treze álbuns de estúdio, além de coletâneas, shows ao vivo e curtos EP's. A banda tocou no Brasil algumas vezes, tendo uma considerável legião de apreciadores e fãs. Marcado pelo vocal marcante e multifacetado, pela pintura facial, roupa preta, cartola e crucifixos invertidos, o vocalista e sua banda é um dos conjuntos de *heavy metal* há mais tempo na ativa.

O primeiro álbum que quero abordar chama-se *Voodoo*, de 1998. Oitavo trabalho de estúdio de King Diamond, traz em sua capa, em primeiro plano, o clássico logotipo do cantor. Além das formas pontiagudas nas extremidades, remetendo às caracterizações presentes nas mais diversas representações do diabo em pinturas sobre o inferno entre os séculos XIV e XVIII³, o logotipo traz como destaque a imagem do morcego, sobre a letra G na palavra *King*.

O morcego, por sua vida noturna, pela má fama de algumas espécies hematófagas e por sua própria aparência, sempre foi difamado popularmente como uma espécie animal deformada, monstruosa, aberrante, e foi relacionado às espécies animais que eram a presença diabólica no planeta. Tanto que na esmagadora maioria das representações do diabo, as asas de morcego são emblemáticas. Há também, sobre as letras N e D da palavra Diamond, o símbolo alquímico do enxofre, união entre a cruz dos templários (acusados de adoração ao símbolo pagão *Baphomet*), e a figura renascentista de infinito.

A capa do álbum traz uma paisagem sombriamente azulada, em que predominam árvores com grandes raízes e pequeno rio. Ao fundo, um casarão no qual se passa a história do álbum, e à direita, um cemitério. Acompanhando a história contada por King Diamond, percebe-se que ela é ambientada no Estado da Luisiana, sul dos EUA, deixando evidente o aspecto das grandes e copas e raízes das árvores, típicas das regiões mais quentes da América do Norte. A contracapa destaca o cemitério da capa, coberto de uma densa vegetação, e onde são nítidas as figuras de algumas entidades fantasmagóricas cantadas nas letras das composições do álbum.

Além da representação da natureza – sombria, furtiva, ameaçadora – presente na capa e contracapa, o começo e o fim do álbum caracterizam-se por uma forte e cacofônica

³ Sobre a representação do inferno e do diabo nas artes dos últimos séculos, ver os trabalhos de NOGUEIRA (2002) e LINK (1998).

sinfonia de grilos e outros insetos, marcando a taciturna atmosfera desse álbum. A história é ambientada em 1932, no período da Grande Depressão, e conta os percalços do casal David e Sarah Laffayette (KING DIAMOND, 1998), que estão esperando o primeiro filho, na mansão que acabaram de comprar,

Logo após presenciarem os rituais de vodu que acontecem ao redor da mansão – sendo notável a inspiração que H. P. Lovecraft exerce sobre King Diamond – e se aterrorizarem com blasfêmia contra suas convicções cristãs, o casal resolve destruir o velho cemitério onde ocorrem os ritos, para dar um fim à situação. No entanto, ao saber da intenção do casal, o caseiro da mansão, chamado Salem, intencionando impedir a destruição do cemitério e o fim dos rituais, se une aos outros praticantes para dissuadir David e Sarah.

O que acontece depois na história é uma sucessão de infortúnios e fatalidades ao casal, o qual, ao não recuar de sua posição, passa a desenvolver as mais diversas moléstias e perturbações físicas e psicológicas, culminando em um final sangrento no qual Sarah, possuída por malévolos espíritos, assassina o padre com a própria cruz com a qual era exorcizada. Na última faixa do álbum, o ritual de exorcismo da faixa “Unclean Spirits” é invertido e colocado como fundo da cacofonia de insetos do começo do álbum. Um pandemônio.

No álbum seguinte de King Diamond, chamado *House of God*, lançado em 2000, a natureza volta a exercer influência na história, de modo bastante enfático e inversamente “educativo”, já que a floresta, assim como em Voodoo, voltaria a ser o palco do espetáculo de horror em que os monstruosos anormais encontravam seu espaço de vivência e resistência.

Ambientado na região de Rennes-le-Chateau, ao sul da França, o álbum conta a história de um cavaleiro que, ao vagar pelas florestas da sua região, perde seu cavalo, que foge assustado do lugar. Esse viajante passa a caminhar à deriva pela floresta. Em sua busca por segurança, o vagante começa a sentir que a mata passa a se tornar, ao mesmo tempo, maior e mais sufocante, e começa a acreditar que as árvores têm olhos. Ao mesmo tempo, percebe que lobos estão ao seu redor e que passam a persegui-lo.

Quando o caminhante chega à conclusão que sua vida chegara ao fim, um dos lobos o obriga a segui-lo pela floresta (KING DIAMOND, 2000b). Cambaleante, e após uma longa jornada, ele chega ao destino: uma pequena igreja, cujo pórtico de entrada, está a inscrição: “Este lugar é terrível!”. No interior do templo, o lobo se transforma em uma linda mulher, que passa a ser a amante do homem. Durante uma semana, o amor entre os

dois é tórrido e intenso. A única coisa que incomoda o visitante é a imagem de um pequeno diabo negro que está no altar.

A região de Rennes-le-Chateau é conhecida por abrigar aquela que provavelmente seja a igreja de Maria Madalena, que se transformou internacionalmente conhecida pela obra de Dan Brown, “O Código da Vinci”, lançada em 2003, na qual se acredita que existam evidências relativas à linhagem de Jesus Cristo e Maria Madalena. Essa igreja inspirou a história de King Diamond, que sugeriu que ali ainda estariam guardados os restos mortais do salvador dos cristãos, o nazareno.

Dando continuidade à história do álbum, uma semana após o encontro, a moça, chamada Angel, afirma ao viajante um terrível segredo. Conta que estava na igreja há exatamente um ano, e que na verdade ela se transformava sempre em lobo, pois havia sido feita guardiã da igreja. No entanto, se não arrumasse alguém, exatamente naquela noite, para assumir seu lugar, o posto e a maldição seriam dela para sempre. Desesperada, pede ao homem que assuma o seu lugar. Como forma de provar o amor que havia desenvolvido por aquela criatura, ele aceita a tarefa. Ao abandonar a igreja, Angel perderia a memória de todo o tempo em que esteve naquele local, não sobrando nenhuma esperança no resgate do rapaz.

Tendo ficado sozinho na igreja, desesperado e enlouquecido, o homem passa a visitar todas as catacumbas da igreja, as quais, conforme ele se adentra, ficam cada vez mais quentes, apertadas e sufocantes. Ao chegar a uma das criptas mais profundas, vê uma estátua de Maria Madalena em tamanho natural. Quando se aproxima da estátua, quebra o seu rosto e percebe que dentro dela, há uma múmia com uma coroa de espinhos na cabeça, levando a crer que Jesus havia sido embalsamado, e ali guardado.

Desesperado, põe-se a correr para fora daquele local. Na fuga, é perseguido por diversas entidades fantasmagóricas reluzentes que, ao alcançá-lo, contam-lhe que não houve ressurreição e muito menos ascensão, e que todas as criações divinas e satânicas dos humanos não passavam de invenções⁴. A história termina com os espíritos assassinando o homem e costurando os seus olhos, devido ao que ele tinha acabado de descobrir.

De acordo com Nogueira (2002), Link (1998) e Stanford (2003), boa parte da má fama e da aparência do diabo contemporâneo vem de Pã, o sátiro grego, sedutor, dançante e caminhante dos bosques e campos. Seus chifres e seus pés cascudos e bifurcados

⁴ Aqui é forte a influência do satanismo ateu de Anton La Vey (1930-1997), principal expoente do satanismo contemporâneo, autor da Bíblia Satânica – lançada sugestivamente em 1966 – e amigo pessoal de King Diamond, o qual se declarou, por muito tempo, como um adepto da Igreja de Satã desenvolvida por La Vey.

serviram de inspiração para a criação da alegoria do diabo com aspecto de bode, geralmente desenhado com as cores vermelha e preta (STANFORD, 2003, p. 9). Serviu, também, de inspiração para criar, nas florestas, um ambiente de perdição e morte. Principalmente à noite, momento de ação dos demônios e das bestas, as quais, no imaginário coletivo, possuem semblante e corpos de morcegos, corujas e lobos.

Ao usar esse denso ambiente com seus sombrios elementos, para criar contos ao mesmo tempo terríveis e atraentes, assustadoras e mirabolantes, horripilantes e fantásticas, King Diamond promove aos ouvintes e fãs *headbangers* de suas histórias extraordinárias, uma perspectiva invertida da costumeira ecologia da preservação, ou daquela ecologia utilitarista que, seja ela liberal, seja ela emancipatória, entende o ambiente somente como o espaço da utilização “sustentável” de recursos naturais.

A vivência diabólica que esse ambiente sombrio propõe ao ouvinte, ao servir de palco de histórias macabras e sombrias, permite também compreender o quanto o ambiente natural foi separado da ambiência humana, devido à sua característica infernal de condenação e perdição no desconhecido.

É o caso do personagem que se perde na floresta e está lançado à própria sorte e àquilo que a floresta fizer com ele. Ao se perder do caminho que o personagem conhecia bem, no qual tudo aquilo que era já decifrado tornou-se novamente estranho, é que o espaço, até então estriado se transforma em espaço liso, e que toda a territorialidade até então concebida naquele espaço – sugestivamente chamado de “esconderijo do Diabo” – acaba por se desfazer sob o aterrorizante olhar das árvores:

*I used to know this road so well, many a time I was here
before*

*But now it seemed so different, the road was no more
I was lost, I stopped and looked around
I had this eerie feeling, that I was being watched*

*In what is known as "The Devil's Hide"
I knew I was not alone, and it was not that crazy moon
above*

*Oh no... I could feel the trees have eyes⁵ (KING
DIAMOND, 2000a)*

⁵ Eu conhecia essa estrada tão bem, estive aqui várias vezes
Mas agora está tão diferente, a estrada não é mais a mesma
Eu estava perdido, parei e olhei em volta
Eu tinha essa sensação estranha de que estava sendo observado

No que é conhecido como “O Esconderijo do Diabo”

A constante morte presente nos contos de King Diamond, ambientados em paisagens naturais, sugerem, em um primeiro momento, que esses espaços são anti-ecológicos por excelência, pelo fato da vida dos protagonistas dos contos diabólicos estarem sempre sob a ameaça de sucumbir. Por sua vez, o ouvinte *headbanger*, insubmisso, ateu, nômade e blasfemo não torce e não se vê no protagonista, principalmente se ele for o protagonista temente da história de *House of God*. O que esse rebelde musical quer é saber como o protagonista será engolido, possuído, extinto e morto pelos animais, pela floresta e pelos espíritos que a habitam – e que também habitam os animais.

Educar, infernar, criar ecologias...

O que o ouvinte pode esperar de um conjunto como King Diamond é saber como a natureza, e todos os elementos que se misturam e a povoam, vão vencer e destruir o “heroico” personagem branco e macho que desde sempre destruiu, sob a lógica uniformizante e universalista do cristianismo, da razão e da ciência, o monstro miscigenado noturno que habita a floresta.

É nesse sentido que a ecologia inversa e menor experimentada nesses dois contos (anti)musicais pode ser evidenciada, tanto pela insubmissão dos espíritos na floresta, que impedem a destruição de seu cemitério pelo casal Laffayette, em *Voodoo*, quanto pelo lobo-mulher que “protege” o protagonista sem nome de *House of God*, em sua caminhada sem rota pela floresta, para depois permitir que fosse devorado dentro da Casa de Deus.

A vida a ser protegida não está nos personagens principais das histórias, brancos, cristãos, ocidentais, mas no entorno, nos elementos secundários, que não permitem que suas vidas sejam subjugadas pelos esforços cristalizadores de fazer da natureza o lugar da segurança e do sedentarismo no pensamento, mas que a potencializam como uma constante fluidez de situações que não guardam esforços para impedir sua destruição.

É nesse nomadismo o gosto e o afeto constante pelos elementos de terror – terror do institucionalizado como o bom, o correto, o perfeito, o idêntico – dos ouvintes *headbangers* pelas histórias de King Diamond, cuja ecologia da experimentação no universo do macabro possibilita pensamentos e vidas não idealizadas, como sugere Ana Godoy (2008) na criação das ecologias menores. Uma ecologia menor criada simultaneamente no processo de uma educação infernal que busca desfazer ao máximo o

Eu sabia que não estava sozinho, e não era aquela lua louca acima
Ah não... Eu podia sentir que as árvores tinham olhos

universo das utopias ecológicas idílicas dos ambientalistas da conservação, do desenvolvimento sustentável neoliberal e das dialéticas emancipatórias reformistas totalizantes.

Essa pedagogia infernal das ecologias menores e inversas presente no multiverso *headbanger* dos mundos apocalípticos do *Thrash Metal* e das florestas diabólicas e sombrias nos contos de King Diamond, possibilitam pensar, ao mesmo tempo, tanto a desconstrução intensa de propostas que se fundamentam exclusivamente na questão dos recursos como objetivo máximo de elaboração de políticas de educação ambiental, quanto o desmonte da ilusão de uma educação ambiental que somente o seja a partir da institucionalização de programas oficiais, os quais estabeleçam regras definitivas para o diagnóstico, o processo, a avaliação e o sucesso – ou fracasso – da ação pedagógico-ecológica.

Uma exaltação dos antigos inimigos da razão, da beleza, da simetria, do perfeito, da regulação, da normalização, da hierarquização classificatória. Essa pedagogia de uma ecologia não regulada, fragmentária, descentralizada, assimétrica, monstruosa, mórbida e infernal presente nos contos ruidosos de King Diamond, tem o potencial de promover um mergulho profundo, tanto nas florestas aterradoras, quanto a mundos pós-apocalípticos, criando experiências educativas e ecológicas – apesar de tenebrosas – no pensamento do ouvinte, do *headbanger*, do agitador nos encontros sonoros do metal.

Essas experiências, ao permitirem a experimentação de ecologias outras como possibilidades de formação e construção de si, longe de buscarem um status ecologista de autopromoção e inclusão nas identidades dos movimentos ecologistas e na educação ambiental, estão, em primeiro lugar, tentando manter sua mais básica sobrevivência, sem necessariamente tentar um diálogo e/ou consenso, já que o invasor – principalmente no caso do álbum *Vooodoo* – pretende unicamente a aniquilação. E em segundo, essas ecologias infernais resistem à civilização, à urbanização, à inserção ao mundo branco, ocidental e predatório, tão acusados pelo ecologismo como promotores da barbárie ambiental da atualidade.

Portanto, a possibilidade de experimentarmos esses discursos monstruosos, aterrorizantes e satânicos como ecologias – por mais paradoxal e estranho que possa parecer a partir de um pensamento ecologista salvacionista e que se entende como altruísta – é um exercício de promoção de singularidades e de diferenças, refutando um discurso ecologista que busca paraísos perdidos pré-industriais e/ou reformismos pseudoecologistas no sistema capitalista contemporâneo, travestidos de desenvolvimento sustentável, que se

impõe cada vez mais como hegemônicos, universalizantes e únicos em um projeto cabalmente facínora e fascista.

Experimentar essas ecologias infernais pode se constituir como um conjunto de exercícios pedagógicos que, ao recusarem pensar e fazer educação como unicamente uma formação técnica, profissional e homogeneizadora de padrão de condutas perante a probabilidade do fim do mundo, fortalecem as perspectivas ecologistas de educação freireanas no que diz respeito à inversão dos interesses nos processos formativos dos seres humanos. Essas educações inversas já não são mais imposições de um determinado modo de vida e apagamento das singularidades em nome de neuróticas imposições grupais, coletivas e identitárias, mas promoções de diferenciações e convivência entre as múltiplas singularidades humanas.

Referências

- BARCHI, Rodrigo. Entre a atividade política e a ação policial: sobre a institucionalização das relações que envolvem a educação e o meio ambiente. *Pro-Posições*, Campinas, v. 25, n. 3, p. 229-247, Dez. 2014.
- _____. De condutas e contra-condutas ecológicas: as educações ambientais entre a pastoralização e as filosofias infernais. In: BRITO, Maria dos Remédios de; GALLO, Silvio (orgs). *Filosofias da Diferença e Educação*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016. (Coleção Contextos da Ciência).
- CORAZZA, Sandra Mara. *Para uma pedagogia do inferno na Educação: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Trad. Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- _____. *Diferença e repetição*. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. 2 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Kafka – Por uma literatura menor*. Trad. Cíntia Vieira da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- _____. *O que é a filosofia?* Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- DULLO, Carlos Eduardo Valente. *A produção de subjetividades democráticas e a formação do secular no Brasil a partir da Pedagogia de Paulo Freire*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013. (Tese de doutorado em Antropologia Social)
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Trad. Raquel Ramallete. 23ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- _____. *Estratégia Poder-Saber*. MOTTA, Manoel Barros da (Org.). Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012. (Ditos e Escritos: IV)
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

- _____. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000a.
- _____. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora Unesp, 2000b.
- GALLO, Silvio. *Deleuze e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- GODOY, Ana. *A menor das ecologias*. São Paulo: Edusp. 2008.
- GREINER, Christine. A experiência da morte como potência de vida. In: GREINER, Christine; AMORIM, Cláudia. *Leituras da morte*. São Paulo: Annablume, 2007.
- GUATTARI, Felix. *As três ecologias*. Trad. Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papyrus, 1991.
- _____. *Psicanálise e transversalidade: ensaios de análise institucional*. Aparecida: Ideias e letras, 2004.
- KING DIAMOND. LOA House. In: KING DIAMOND. *Voodoo*. Massacre Records, 1998.
- KING DIAMOND. The Trees Have Eyes. In: KING DIAMOND. *House of God*. Massacre Records, 2000a.
- KING DIAMOND. Follow the Wolf. In: KING DIAMOND. *House of God*. Massacre Records, 2000b.
- LAROSSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- LINK, Luther. *O Diabo: A máscara sem rosto*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- NOGUEIRA, Carlos Roberto Figueiredo. *O diabo no imaginário cristão*. Bauru: Edusc, 2002.
- ONFRAY, Michel. *Contra-história da filosofia: as sabedorias antigas*. São Paulo, WMF Martins Fontes, 2008.
- RANCIERE, Jacques. *O desentendimento – Política e Filosofia*. Trad. Angela Leite Lopes. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- REIGOTA, Marcos. A contribuição política e pedagógica dos que vêm das margens. Teias Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, v. 11, 2010.
- _____. Educação ambiental: a emergência de um campo científico. Perspectiva Florianópolis: UFSC, v. 30, 2012.
- STANFORD, Peter. *O diabo: uma biografia*. Rio de Janeiro: Gryphus, 2003
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Filiação Intensiva e Aliança Demoníaca. *Novos Estudos Cebrap*, v. 77, 2007.

Submetido em: 25-03-2017.
Publicado em: 30-04-2017.