



A EDUCAÇÃO DAS ELITES MILITARES

CORRELLI BARNETT

Traduzido de uma publicação da Universidade de Colúmbia, EUA.

Por: Ten Cel Paulo A. F. Viana

Quem der ouvidos aos políticos e historiadores constitucionais, paladinos das maravilhas da democracia parlamentar, não imaginará que nossa civilização seja largamente originária da guerra e a ela dedicada (1). Há uma extraordinária relutância (refletida, por exemplo, no escasso número de departamentos universitários dedicados, na Grã-Bretanha, ao estudo da guerra e da história militar) em reconhecer o quão profundamente a guerra e a preparação para ela modelaram a organização social neste século e determinaram o progresso técnico e industrial (2). Contudo, os próprios políticos, que se congratulam com a natureza "civil" da democracia ocidental, empregam metáforas bélicas com a desenvoltura de frustrados marechais-de-campo: exigem políticas "agressivas" de vendas, para

assegurar "cabeças-de-ponte" nos mercados externos; "reclassificam" empregados; buscam "avanços" tecnológicos e sociais; lançam "campanhas" contra os motoristas embriagados. As metáforas traduzem o fato: muitas de nossas instituições, formas de raciocínio, técnicas de organização e controle civis surgiram primeiro nos exércitos, ou durante as guerras. O Plano Schlieffen precedeu o Plano Marshall. As Escolas de Estado-Maior precederam as de Comércio. As primeiras Escolas Técnica e de Engenharia foram militares (3).

A educação das elites militares não é, portanto, assunto de um grupo profissional especializado, isolado do fluxo principal da vida moderna. É um tema de grande interesse e relevância.

A elite militar, historicamente, não era apenas profissional, mas

social, também. Ao alvorecer da revolução industrial na Europa, o corpo de oficiais era o herdeiro e guardião de uma tradição militar cavaleiresca, transmitida desde a Idade Média (4). Em muitos casos, os militares eram os descendentes diretos dos senhores de terras feudais. Durante quatro séculos de transição, da guerra medieval para as forças permanentes e as táticas de fogo disciplinadas, a nobreza e as classes superiores conseguiram, em geral, manter o domínio dos exércitos. Na verdade, era comum uma espécie de acôrdo tácito "neofeudalista", entre as monarquias absolutas e a *noblesse*, particularmente a pobre. A *noblesse* desejava uma vida compensatória, ao ar livre, de acôrdo com a sua concepção de honra; o rei desejava uma oficialidade leal. A burguesia, em geral, preocupava-se mais com o tilintar das moedas do que com o troar dos canhões (6).

Os aspectos militares das transformações sociais e industriais do Século XIX impuseram-se, assim, a uma elite pouco disposta a aceitá-las de bom grado. Constituiu um paradoxo uma elite, baseada nas tradições e na sociedade pré-industriais, ser, desde então, impelida a colocar-se na vanguarda do progresso — tanto técnico como institucional. Foi um papel que os militares relutaram muito em aceitar, porque o nôvo mundo industrial parecia, em muitos aspectos, uma ameaça a tudo que prezavam, particularmente os privilégios. A instrução desempenhou, assim, um papel-

chave na ação de retaguarda do corpo de oficiais neofeudalista contra os progressos do Século XIX. Quanto mais alto o padrão de conhecimentos técnicos e gerais exigidos do exército, mais ameaçado o domínio dos neofeudalistas. Isto não ocorria apenas porque suas tradições fôssem contra livros e estudos, e a favor de um galope largo, uma luta corajosa, ou um bom copo. Os neofeudalistas provinham, frequentemente, de uma nobreza dispersa pelos ermos da Pomerânia, da Provença, ou da Irlanda, onde não era fácil obter uma boa instrução, ainda que pudessem pagá-la (7). Na Prússia, entre 1806 e 1870, travou-se uma batalha particularmente renhida, sôbre os problemas interligados dos padrões educacionais e da manutenção do oficialato nas mãos de uma elite social (8). Na Grã-Bretanha, onde não havia casta nobre privilegiada, e o exército era antes uma entidade secundária do que uma grande instituição nacional, a contenda foi menos definida e específica. Ela constituiu, talvez, o aspecto de uma outra ação retardadora, a da nobreza rural Tory, sob Disraeli, na defesa dos valores e da influência da sociedade rural setecentista contra o utilitarismo vitoriano. A educação, contudo, foi também capital na contenda britânica; diversas comissões e grupos estudaram esta penosa disputa, entre 1857 e a Grande Guerra (9). Enquanto na Prússia os neofeudalistas temiam que a exigência de mais altos padrões de instrução barrasse os pobres, porém honestos, na Inglaterra o

temor era, antes, de serem barrados os ricos, porém estúpidos.

A prevenção dos neofeudalis-
tas contra a maior qualificação
profissional e técnica baseava-se
na crença no valor do "caráter",
em oposição ao intelecto. A his-
tória da educação militar até os
presentes dias tem sido um cabo-
de-guerra entre estas duas qua-
lidades: entre a concepção do
soldado lutador e a nova concep-
ção, fruto da era industrial, do
administrador militar; entre uma
elite tradicional e as alterações
sociais que a soterraram, gradu-
almente.

Mesmo no brilhante alvorecer
da Era de Scharnhorst, na Prús-
sia, um édito real recordava que
"Instrução e conhecimento téc-
nico não são as únicas coisas ne-
cessárias a um oficial competen-
te; êle necessita, também, pre-
sença de espírito, presteza de de-
cisão, pontualidade, vida militar
regular e comportamento ade-
quado. Estas são as virtudes car-
diais que todo oficial deve pos-
suir" (10). Cinquenta e dois anos
mais tarde, o Príncipe Frederico
Carlos exigia "Dedicação, aptidão
e zelo pela profissão escolhida,
sentimento de orgulho e honra
pela posição de oficial, mente re-
ceptiva ao espírito que sempre
caracterizou a oficialidade prus-
siana..." (11). Na Grã-Breta-
nha, a preferência do caráter ao
intelecto, do físico à mente, assu-
miu sempre a forma de menos-
prezo ao diplomado pela Escola
de Estado-Maior e de endeusa-
mento àquele camarada formi-
dável, o oficial da tropa. Assim
manifestou-se o Duque de Cam-
bridge, Comandante-Chefe, em

depoimento perante a Comissão
Real, em 1868: "Eu prefiro ofi-
ciais de Tropa aos de Estado-
Maior. Estou plenamente con-
vencido de que o melhor oficial
de Estado-Maior é o de Tropa..."
Ou, como menos cerimoniosamen-
te colocou o assunto, em outra
oportunidade: "Oficiais de Es-
tado-Maior! Eu conheço bem
esses oficiais da Escola de Esta-
do-Maior! São horríveis e sór-
didos!" (12).

A ambicionada qualidade de
caráter era considerada, natural-
mente, a propriedade peculiar da
elite tradicional, em que se re-
fletiam, também, as mais altas
virtudes nacionais e os próprios
fundamentos do caráter do Esta-
do. De uma forma ou de outra,
o problema da educação militar
estava ligado ao impacto da re-
volução industrial sobre uma so-
ciedade tradicionalista (13). Não
obstante, seria errôneo concluir
que a posição neofeudalista, pró-
caráter e contra a inteligência e
a instrução, não era mais do que
um conservadorismo obscurantis-
ta. Existe um abismo entre a
profissão militar e as demais.
Apenas o soldado (e obviamente
o marinheiro e o aviador) arris-
ca sua vida e integridade física;
apenas o militar deve agir efici-
entemente em situações de terror
e pânico, que acarretam, natural-
mente, uma atuação menos efe-
tiva. Só o soldado tem igual
confiança em seus camaradas e
na adequação de seu desempe-
nho; e desempenho não somente
individual, mas em grupo. O re-
crutamento dos oficiais em uma
classe social homogênea provoca
uma homogeneidade imediata do

corpo de oficiais. Se esta classe der, também, alto valor à coragem, intrepidez e capacidade de chefia, uma qualidade militar apriorística será incutida na oficialidade. Homogeneidade significa coesão e compreensão mútua em tempo de dificuldade — qualidades de importância funcional básica no campo de batalha, ou em um pôsto de comando fortemente pressionado.

Não obstante, à medida que as exigências técnicas da guerra tornam-se mais complicadas, elas só podem ser contidas até certo ponto, sob pena de os exércitos ficarem reduzidos aos disparates dos britânicos na Criméia. A educação formal militar originou-se destas necessidades técnicas e tem avançado vacilantemente, desde então. Os requisitos tornaram-se primeiro evidentes na técnica de tiro e na engenharia militar. França, Prússia, Rússia e Grã-Bretanha já haviam fundado Escolas de Artilharia e Engenharia nos meados do Século XVIII. Contudo, o princípio da reforma da instrução profissional, para os oficiais, seguiu-se, geralmente, apenas a alguma derrota ou desastre de vulto. Na Prússia, as reformas de Scharnhorst foram a conseqüência do colapso do sistema fredericiano, em Iena e Auerstadt. Na Grã-Bretanha, a fundação da Real Academia Militar (Cursos Inferior e Superior) deveu muito à lamentável demonstração de ignorância e incapacidade dos oficiais britânicos na Holanda, em 1793/4 (14). A França deve à *École de Guerre* a sua derrota de 1870 (15).

Freqüentemente, são necessários homens de visão e personalidade para vencer a indeferença da maioria dos militares para com a sua instrução. A *École Polytechnique* deve sua existência a Carnot, Monge e Lagrange, assim como à crise nacional de 1794; o caráter de West Point deriva essencialmente de Thayer; Sandhurst e a Escola de Estado-Maior, de Le Marchant. No caso de Carnot e Thayer, foram eles tão hábeis criadores, que suas escolas funcionaram como máquinas, dando excelente rendimento por gerações, sem exigirem reformas eventuais. Na Inglaterra, entretanto, as Academias Militares tenderam a recair na estagnação, após cada breve tentativa tímida de reforma.

Quando se feria, nos meados do Século XIX, a batalha decisiva e entre a elite social neofeudalista e os efeitos da revolução industrial, entre o caráter do guerreiro e o conhecimento profissional do administrador militar, os defensores da educação militar enfraqueceram sua causa pela aridez, pedantismo e fraqueza de seus currículos (16). Os exames parciais de Sandhurst exigiam, como matérias obrigatórias, Geometria Euclidiana, Topografia Militar, Matemática Superior e mais três matérias opcionais, dentre Seções Cônicas, Ataque e Defesa de Fortalezas, História Geral, Latim, Francês, ou Alemão (17). Não é fácil considerar tal currículo como preparação adequada para o trabalho de subalterno, na Índia, ou na Metrôpole. A Escola de Estado-Maior da Inglaterra (até 1857, o Curso

Superior da Real Academia Militar de Sandhurst) era ainda mais formidavelmente matemática. Tudo que fôsse necessário ao preparo de topógrafos era ensinado; mas quase não se estudava História Militar. O próprio Príncipe Consorte notou êste abismo fatal entre a abstração acadêmica nas Escolas Militares e a missão real de controlar homens e situações, como oficial: "O que se lucrará fazendo dos oficiais do Exército, em particular dos de Estado-Maior, matemáticos teóricos, ao invés de soldados científicos?... é fato bem sabido... que os matemáticos, por seus pendores mentais inatos, possuem, entre todos os homens, o menor discernimento para as coisas práticas, e são os mais incapazes e desajeitados na vida quotidiana..." (18).

Se um indivíduo esclarecido, como Alberto, podia expressar tais idéias, com muito mais facilidade e crueza os neofeudalistas das fileiras regimentais faziam pouco da educação militar formal.

No fim de contas, foi o núcleo central (estado-maior) da elite de um dos corpos de oficiais mais privilegiados e com espírito de casta da Europa — o prussiano — o primeiro a sucumbir ao novo mundo da transformação industrial e a converter-se em um grupo de administradores e técnicos "industriais". As razões foram muitas. No Exército Prussiano, a tradição intelectual encarnada por Scharnhorst e Clausewitz não havia nunca desaparecido inteiramente; nem era a oficialidade imune ao clima con-

temporâneo de indagação filosófica e científica, da Alemanha. A *Kriegsakademie* (fundada em 1818) e o Estado-Maior Geral continuaram a estimular a forma profissional de solucionar os problemas da guerra. Mas não foram tanto estas influências continuadas, quanto à necessidade irresistível de modernos exércitos em massa, que eliminaram os simples soldados. Transporte ferroviário, mobilização rápida e novos equipamentos exigiam maior grau de habilidade e competência técnicas. A cultura e a inteligência dos conscritos impunham os mesmos atributos aos oficiais. Acima de tudo, o Exército Prussiano, no tempo de Moltke, Roon e Bismarck, foi a chave da unificação da Alemanha; nem os oficiais, nem a Nação, podiam permitir-se ser menos eficientes e modernos. Por 1870, a revolução estava quase concluída; o primeiro exército europeu dos tempos modernos havia entrado em ação em três guerras rápidas (19).

Nesta atualização forçada da oficialidade germânica, persistiu um paradoxo; os *junkers* haviam-se modernizado profissionalmente, sem mudar sua aparência, suas qualidades e seu código de honra. Permaneceram, espiritualmente, legítimos guerreiros neofeudalistas pré-industriais. E conseguiram incutir estas características nos novos oficiais burgueses que acorreram em grande número ao Exército, até 1914, como consequência inevitável da expansão militar. Na realidade, os neofeudalistas, sob Guilherme II, conseguiram transmitir

suas qualidades a toda a Nação (20).

A nova concepção germânica de organização e planejamento abriu a era moderna da guerra. Nada como os minuciosamente entrosados planos, itinerários e programas da mobilização e *Aufmarsch* de 1870 havia sido visto antes. Assim, um exército havia-se convertido no correspondente profissional e organizacional da indústria moderna.

Na pessoa de Moltke, triunfou o soldado intelectual, culto, sobre as qualidades pré-industriais preconizadas por indivíduos como o Velho Dessauer; e os demais exércitos, sem exceção, tiveram de seguir, então, o exemplo, embora relutantemente. É este processo após 1870, em particular após 1900, que constitui a história contemporânea da formação militar.

Nesta altura, é necessário distinguir entre ensino e doutrinação de toda a elite militar — isto é, da oficialidade de carreira, profissional — e da elite central, isto é, o Estado-Maior e o Alto Comando.

Existiam, no começo do Século XX, e ainda perduram, amplas diferenças nacionais na organização e na concepção da formação do oficial subalterno. Tais diferenças decorrem, em parte, dos sistemas nacionais de ensino civil. Na França, Inglaterra, e Estados Unidos, a chave do caráter e da personalidade do corpo de oficiais é a Academia Militar. No caso da França, artilheiros e engenheiros entravam na *École Polytechnique*, cavalarianos

e infantes na *École Spéciale Militaire de St Cyr* (21). Hoje, poucos oficiais cursam a *École Polytechnique*; os artilheiros e engenheiros recebem, agora, sua primeira instrução em comum com os outros cadetes, em St Cyr. Até 1957, havia na Grã-Bretanha, também, duas escolas: a Real Academia Militar de Woolwich (Artilharia e Engenharia) e a Real Academia Militar de Sandhurst. Hoje, como na França, os cadetes de todas as armas passam por uma única escola, a Real Academia Militar de Sandhurst. A Academia Militar dos Estados Unidos forma, também, todas as armas. Embora nestes três exércitos as Academias Militares preparem apenas uma parcela dos candidatos ao oficialato, sua personalidade marca profundamente o corpo de oficiais, porque seus graduados conservam-se como um grupo coeso. Nas palavras de um oficial francês, "*St Cyriens* são a alma do Exército" (22).

Deixando de parte os pormenores de currículos e métodos, o fator comum, constante e essencial, destas três Academias Militares, é a doutrinação na tradição, potente condicionar emocional dos mitos, costumes e atitudes militares. São símbolos materiais e lembretes: plaquetas gravadas com os nomes dos mortos gloriosos; museus; a iconografia conjunta dos graduados ilustres; estátuas, canhões. Há os nomes evocativos: *le cour Rivoli* e *le cour Wagram*, *le carré de la Victoire*, na velha St Cyr; Blenheim, Waterloo, Alamein e outras companhias de "vitória" em Sandhurst. Em West Point e

St Cyr existiram — e existem — uniformes datando das guerras pré-industriais. As três academias possuem canções, gírias, costumes e cerimônias que ligam cada turma para o resto da carreira e, em grau ligeiramente menor, todos os ex-alunos. Em St Cyr, existem a cerimônia do "Triunfo", assinalando a formatura da turma de veteranos e o "Batismo" da turma de calouros, ao final do primeiro ano. Em West Point, há a Parada do Dia da Formatura; em Sandhurst, a Parada Real e a cavalgada do Ajudante pelos degraus da entrada principal.

Esta doutrinação surgiu mais da História do que de uma criação artificial, mas é de duvidar-se que psicólogos, ou sociólogos, sejam capazes de melhorá-la. Sobre esta infra-estrutura mental, puramente neofeudalista, com sua ênfase em glória, bravura, honra, dever, patriotismo, ergue-se uma instrução técnica e prática, simultaneamente nas academias e, mais tarde, nas escolas de aperfeiçoamento. Mas é esta doutrinação que, juntamente com a instrução militar e a disciplina, transforma paisanos em soldados. Sem ela, não haveria diferença entre um general e o alto executivo de um cartel comercial. Em termos de formação de um caráter comum da elite militar, por tanto, este fator de condicionamento interior, das escolas de cadetes, tem maior importância que os pormenores e as prioridades mutantes dos currículos acadêmicos e da instrução militar.

É interessante notar-se que enquanto a severidade da disciplina e o rigor geral da vida em Sandhurst e em St Cyr reduziram-se gradualmente, desde 1939, West Point permanece relativamente muito mais conservadora; mais prussiana, como sempre o foi, do que os prussianos. É difícil saber se a razão disto é simplesmente a inércia da tradição conservadora, ou se West Point enfrenta um problema especial com seu sistema de admissão (23). A matéria-prima de St Cyr e Sandhurst provém de nações antigas, homogêneas e, especialmente a da segunda, de um ambiente doméstico e educacional relativamente comum. Os novos cadetes já experimentaram a disciplina — ou a autodisciplina — nos liceus, colégios particulares, ou ginásios. West Point tem de haver-se com jovens de todo um continente, de ambientes familiares e sociais variados (24); jovens com uma vida doméstica e escolar muito mais livre que na Europa. West Point continua a sentir a necessidade de enquadrar sua sortida matéria-prima em um bloco homogêneo, durante o primeiro ano do curso, antes de proceder à modelagem do seu graduado.

Da mesma forma, ela sempre manteve um curso de quatro anos, contra dois de St Cyr e Sandhurst. Tem nível universitário e confere títulos a seus diplomados; deve-se recordar que, até a segunda metade do Século XIX, era mais uma destacada escola de engenharia do que uma academia destinada basicamente a formar oficiais. A extensão do curso

é, parcialmente, determinada pelo padrão acadêmico do jovem norte-americano de dezoito anos, que, embora a comparação seja difícil, parece estar um ano atrasado, comparado ao candidato a Sandhurst (25).

O equilíbrio ideal entre o ensino acadêmico e a instrução profissional, em uma academia militar, sempre foi difícil de encontrar. Na Inglaterra, antes de 1939, havia um forte predomínio da instrução militar e da apresentação, sobre o estímulo intelectual. Entretanto, duas tentativas de curta duração foram feitas em Sandhurst, entre as guerras, para ampliar a instrução militar: uma em 1929/32, quando Edward Tollemanche era Subcomandante e Instrutor-Chefe, e a outra após 1934, no comando de B. D. Fischer. Desde 1945, a balança em St Cyr e Sandhurst pendeu para a cultura geral. Em Sandhurst, a atmosfera acadêmica é moderada, estimulante do desenvolvimento das aptidões pessoais — talvez algo entre um colégio interno britânico e uma universidade. Embora eleve os estudantes acima do nível secundário, Sandhurst não os põe no degrau seguinte, o título universitário St Cyr tem, possivelmente, o mais elevado padrão universitário das três escolas nacionais: seus alunos matriculam-se com mais idade (20 a 21, contra 18), havendo passado dois anos após o Baccalauréat estudando para o concurso de admissão, que conta como o primeiro estágio de um curso superior, concluído na Escola. A atmosfera educacional, o que não é de surpreender-se, é rigorosa-

mente acadêmica, com característica preocupação com o desenvolvimento do raciocínio lógico e abstrato. Em West Point há menos lugar para trabalho e pensamento pessoais do que em St Cyr, ou Sandhurst; objetivo principal é o fornecimento e a assimilação de uma estarrecedora quantidade de informação, por meio de um vasto mecanismo didático.

“Ele compreende um programa de estudos quase totalmente dirigidos, controle cerrado das atividades dos cadetes, preocupação por uma avaliação mais ou menos freqüente e uniforme, e meios extraordinários para auxiliar todos a assimilar a grande quantidade de material que lhes é fornecida”. E “aulas claras e porrenorizadas são ministradas. Manuais e currículos elaborados dirigem a atenção para os conceitos e fatos básicos. Pouco é deixado ao acaso” (26).

Este sistema é, em parte, tradicional, datando de Thayer e, em parte, produto do moderno padrão norte-americano de instrução e ensino, que se reflete mesmo no ensino militar superior, de estado-maior e comando. Masland e Radway comentam: “Eles consideram o ensino militar mais uma distribuição maciça de conhecimentos do que uma busca individual do saber e da compreensão”. Reflete-se, aqui, uma evolução do ensino público norte-americano em geral. No tocante a West Point, é difícil discordar de Masland e Radway, quando concluem que “O resultado cumulativo dos métodos e atitudes... é uma tendência maior do

que julgamos conveniente para a uniformidade, a rejeição da inortodoxia, e a aceitação do *status quo*" (27).

Na Prússia (e na Alemanha, mais tarde), jamais houve uma academia militar nacional única, forjando uma mentalidade comum da oficialidade. A estrutura do ensino militar germânico era e continua a ser totalmente diversa. Até 1918 havia, é verdade, algo de equivalente a Sandhurst, St Cyr, ou West Point, nas escolas de cadetes: três na Prússia e as outras em cada um dos maiores estados germânicos. Foram criadas para dar à nobreza pobre, aos órfãos de militares e aos filhos de oficiais ensino gratuito, ou subvencionado; e, embora formassem apenas uma minoria dos oficiais, seu estilo e personalidade permeavam toda a elite. Contudo, a idade de admissão nas escolas de cadetes germânicas era de 12 a 14 anos. Assim, na época em que ingleses, franceses e norte-americanos estavam entrando em uma academia militar, o jovem alemão de uma escola de cadetes estava sendo promovido a tenente, havendo já recebido uma longa doutrinação sobre disciplina, comportamento e qualidades militares. As escolas de cadetes alemãs usavam a História, em particular, como a fonte certa de doutrinação moral; muito menos ênfase que na França, Inglaterra, ou Estados Unidos era dada ao cerimonial.

Após 1918, as escolas de cadetes foram extintas e todos os oficiais alemães passaram a entrar no Exército pelo mesmo caminho da maioria, antes de 1918 — as filei-

ras. O candidato a oficial, ou *Fahnenjunker*, recebia instrução básica militar com os outros recrutas, adquirindo assim, no modo de pensar germânico, uma compreensão essencial dos homens que iria comandar. Embora fossem separados, mais tarde, em um grupamento especial, durante o resto de seu primeiro ano de serviço militar, permanecia a idéia de receberem instrução junto com as demais praças, tendo de provar sua aptidão para o comando pelo seu desempenho nas tarefas comuns. Enquanto nas academias militares os cadetes mais antigos comandavam outros cadetes, na Alemanha eles comandavam recrutas. O esforço centrava-se, assim, muito mais na capacidade funcional e no trato íntimo com os soldados, do que em uma posição especial. Após esta instrução básica, o candidato freqüentava uma escola de oficiais, onde a instrução era inteiramente profissional, sobre os deveres do subalterno, e não de doutrinação. A instrução prática versava sobre os deveres do tenente de uma dada arma ou serviço, mas havia uma instrução geral cobrindo todos os aspectos do conhecimento profissional, até o nível comando de batalhão, de todas as armas e serviços. Este sistema perdurou de 1918 até os nossos dias. É impossível dizer como funcionaria em outras nações. A instrução preliminar deu resultados satisfatórios na Inglaterra, durante o período do serviço militar obrigatório. Por outro lado, os franceses experimentaram dar a seus candidatos a oficial uma instrução preliminar

nas fileiras e foi um fracasso. A presença dos recrutas comuns, ao invés de agir como um estímulo e servir para dar perspicácia psicológica, parece ter sido um embaraço para os candidatos a oficial, se não uma influência efetivamente perniciosa. O que se pode dizer é que, em ambas as guerras mundiais, os oficiais alemães gozaram de um melhor entendimento e camaradagem com seus homens e puderam, assim, dar-lhes uma liderança mais efetiva que os ingleses (28) ou franceses (29). Certamente, St Cyr e Sandhurst atribuem hoje grande importância à formação de seus alunos para serem líderes e não, simples transmissores de comandos. A tendência geral, na maioria dos países, tem sido a de diminuir a componente de posição do oficial, reforçando a de função. Parte de pressão proveio da conscrição, porque verificou-se que um conjunto representativo de toda uma nação é menos dócil às puras distinções e à disciplina severa dos antigos exércitos, onde os oficiais eram "gentis-homens" e, as praças, camponeses, ou arraia-miúda. A transformação decorreu, em parte, da perda de controle do oficialato pelos "neofeudistas": na França, os sobrenomes à particule dos oficiais gerais caíram de 25%, em 1898, para 7% em 1939. Desde então, a proporção de cadetes das classes superiores, ou filhos de oficiais, vem decrescendo em St Cyr. Em 1966, 50% dos matriculados eram filhos de subtenentes e sargentos. Dentre os oriundos do meio civil, 36% eram filhos de pessoas vivendo de salá-

rios. Os filhos de assalariados, subtenentes e sargentos, reunidos, representaram 30% dos matriculados em St Cyr, em 1965 e 42% em 1966 (30). Existe pois, agora, pouca base classista no corpo de oficiais franceses e, certamente, nenhum "estilo" de classe. Na Inglaterra o número de matriculados em Sandhurst, procedentes de colégios, particulares de renome caíram de 255/339, em 1891, para 266/777, em 1961 (31). Contudo, entre os exércitos modernos, a oficialidade inglesa permanece como o derradeiro refúgio do neofeudalismo, porque costumes, valores e atitudes do passado aristocrático tornaram-se institucionalizados. Após dez anos no Exército Britânico, o jovem da escola pública só será distinguido do filho de um fazendeiro, educado em um famoso colégio particular, por um conhecedor, se o for. De fato, o jovem da escola pública — muito compreensivelmente — poderá ater-se muito mais fortemente ao ideal neofeudalista que o verdadeiro "gentleman". Assim, a velha luta entre o administrador profissional, o técnico da guerra e o gentil-homem talvez prossiga apenas no Exército Britânico, não tanto na instrução e no desempenho profissional, como nas tensões psicológicas internas, do próprio oficial. Na Alemanha, a proporção da oficialidade nobre caiu de 40%, em 1898, para 20%, em 1932 (32). Após 1933, a expansão avassaladora e o radicalismo nacional-socialista juntaram-se para demolir, finalmente, a "segregação" do corpo de oficiais (33). Outra causa do encurtamento da

distância social entre oficiais e praças, em todos os exércitos, favorecendo uma relação baseada nas funções, foi a natureza da guerra moderna, empreendida por pequenos grupos isolados.

Em contraste com este estreitamento da distância social entre oficiais e praças, nos exércitos ocidentais (embora pequeno na Inglaterra) e a liberalização do ensino nas escolas de cadetes, a oficialidade do Exército Vermelho, instrumento declarado das classes trabalhadoras, recrutado exclusivamente dentre elementos com reconhecido passado proletário, julgou conveniente reforçar as distinções entre oficiais e praças e criar e manter uma elevada posição formal para aqueles, baseada em um rígido regulamento disciplinar (34). Não cabe discuti-lo aqui, mas é bastante dizer que tal mostra que um sistema teórico de educação e disciplina militar não pode ser imposto com êxito ao arrepio do caráter e das tradições nacionais. Resumindo, podemos dizer, em poucas palavras, que a reformulação completa do ensino básico do novo oficial, no Ocidente, o banimento do tipo tradicional pré-industrial do combatente — seus códigos, maneiras e hábitos — permanece, ainda, uma tarefa básica, embora apenas a Inglaterra, talvez, tente manter-lhe o “estilo” do gentil-homem. A aquisição de uma cultura geral e uma instrução comparáveis às de outras elites, assim como de destreza profissional no manuseio dos equipamentos militares modernos e na administração de pessoal, au-

mentaram enormemente de importância.

A formação da elite central — alto comando e estado-maior — passou por uma transformação similar. Já não se fazem generais apenas por suas qualidades guerreiras neofeudalistas; os oficiais de estado-maior já não recebem apenas uma instrução técnica particularizada. Pelo contrário, são eles submetidos, durante toda sua vida profissional, a um processo de rigorosa seleção, para categorias cada vez mais elevadas de ensino, que os capacitam não só para o completo domínio de todas as complexidades da defesa moderna, mas à compreensão e ao conhecimento de todos os campos onde a defesa agora se estende: política exterior, economia, assuntos políticos e sociais, ciências e pesquisas.

O Estado-Maior Alemão, com Moltke, iniciou sua transição do mundo simples de Raglan ou Bazaine. A Kriegsakademie precedeu as escolas de comércio, no ensino, aos administradores superiores, de suas técnicas. O Kriegspiel (jogo da guerra) foi uma grande dávida para a moderna instrução profissional. O ensino do oficial de estado-maior alemão contudo, permaneceu limitado à sua própria esfera profissional; não foi ele encorajado a considerar as implicações políticas mais amplas de sua tarefa. Tanto o Plano Shlieffen como o infeliz papel do Estado-Maior Alemão na crise de julho de 1914, foram os resultados trágicos deste profissionalismo estreito demais. Após a Grande Guerra, Seeckt tentou

alargar os conhecimentos de seus oficiais, encorajando-os ao ingresso nas universidades e escolas técnicas e através de suas "conferências das quintas-feiras", proferidas por autoridades convidadas, de todos os campos. A primeira diretriz de Seeckt sobre ensino estabelecia que "os oficiais devem ser adestrados para ter uma visão dos grandes problemas". Sua ordem do dia de 11 de outubro de 1920 refere-se "à necessidade de conhecimento e compreensão da vida política e social" (35). Homens como Beck e Fritsch demonstraram, certamente, maior compreensão da posição política e econômica da Alemanha do que Hitler, ou do que seus próprios predecessores, antes de 1914 e seus sucessores, depois de 1933. Lamentavelmente, não gozaram eles da preeminência de Moltke e Schlieffen no Governo (36).

A França seguiu o exemplo germânico, fundando a École Supérieure de Guerre, em 1878. Sob Lewal, seu primeiro comandante, e um corpo de instrutores compreendendo Maillard e Bonnal, o curso era estritamente profissional e funcional, visando à preparação dos alunos para o trabalho de comando e estado-maior em uma guerra futura. O ensino era baseado no estudo minucioso da guerra de 1870 e na solução de problemas específicos de tática e organização; ministrava-se mais um adestramento militar superior do que propriamente um ensino militar superior. Nas palavras de Maillard, a nova escola buscava "colocar os oficiais face a

face com as eventualidades da guerra, com o inesperado, a fim de formar seu espírito de decisão" (37). Isto era objetivo, mas limitado. Quando o ensino da École de Guerre ampliou-se, com Foch, na passagem do século, para abranger idéias gerais, incidiu êle num conhecido defeito francês — o desejo de deduzir, dos exemplos históricos (especialmente o pré-industrial de Napoleão) uma lei fundamental, ou doutrina de guerra, um sistema teórico simétrico (38). Foi dado grande destaque ao desenvolvimento do raciocínio abstrato. O abismo entre a abstração, mesmo logicamente impecável, e a realidade, foi revelado em 1914-15.

Na Inglaterra, a atitude neo-feudalista com respeito à responsabilidade do chefe sobreviveu, juntamente com as técnicas e a organização para as guerras pré-industriais, até a reforma Haldane, após a Guerra dos Boers. A criação do Estado-Maior Geral, em 1906, deu prestígio à Escola de Estado-Maior e um incentivo que nunca existira, aos oficiais, para cursá-la. No currículo, a velha predominância da matemática, geometria e fortificações cedeu, finalmente, o lugar ao estudo da organização de bases, linhas de comunicações, mobilização, deslocamentos ferroviários em grande escala, e ao estudo da estratégia baseado nas campanhas modernas e na História. No comando de Robertson, foi dada especial importância aos aspectos práticos do serviço de estado-maior em campanha. O estudo e a discussão teórica de um tema eram seguidos da elaboração e

expedição de ordens simuladas, sob condições de guerra (39). Os frutos deste trabalho apareceram na imprecendente perfeição do deslocamento britânico para a França, em agosto de 1914 e na habilidade da retirada britânica de Mons.

Assim, até a Grande Guerra, o objetivo do ensino em todas as Escolas de Estado-Maior permaneceu limitado à própria conduta da guerra em condições modernas, isto é, a exércitos e batalhas. A invasão de funções de Comando e Estado-Maior por toda a gama de problemas industriais, sociais e políticos teve lugar durante a própria guerra, como ocorreu com o processo inverso, de penetração de quase todos os aspectos da existência nacional pelas exigências da defesa. Em 1916, tornou-se patente que a sobrevivência nacional no mundo moderno exigia o emprego total e conjunto de todos os recursos. Nas palavras do Professor Michael Hokard, "Assim o campo do interesse militar expandiu-se enormemente... não restando, virtualmente, nenhum aspecto da vida nacional em que os dirigentes militares pudessem não estar legitimamente interessados. O soldado já não era simplesmente o herói buscado pelo povo para levá-lo à luta; agora, era o conselheiro técnico, cujos pontos de vista tinham de ser levados em conta em quase todos os ramos da política, interna ou externa..." (40).

A Grande Guerra, nisto como em muitas outras coisas, foi um ponto de inflexão revolucionário. O seu efeito na formação das

elites militares centrais foi sentido nos anos 20, com a criação de escolas superiores de estudos combinados, civis e militares, acima das Escolas de Estado-Maior. Na Grã-Bretanha, a Escola Imperial de Defesa foi aberta em 1927, (41), enquanto na França o *Centre de Hautes Études Militaires* (CHEM), embora já estivesse fundado desde 1910, retirou da *École de Guerre* as questões da grande estratégia (42). Grupos de estudo, empregando os bem experimentados artifícios da instituição e o *Kriegspiel*, ocuparam-se de todos os campos da vida nacional. "Os progressos técnicos da arte da guerra tornaram militares e civis totalmente interdependentes, apagando as velhas distinções entre a responsabilidade militar e a civil." (43). Na França, depois de 1945, foi criada uma nova instituição ainda mais elevada que o CHEM, o *Institute des Hautes Études de Défense Nationale*, para tratar de política nacional no nível governo. Desastrosamente, nenhuma instituição semelhante foi criada na Alemanha, exceto a efêmera e ineficiente *Wehrmachtsakademie*, em 1939.

A *École de Guerre* francesa caiu em uma lamentável estagnação, após a vitória de 1918, à sombra dos avelhantados *grands chefs*, como Pétain. Havendo transferido as grandes questões estratégicas para o CHEM, passou a preocupar-se com o estudo mais limitado e secundário possível, do ponto de vista dos escalões divisão e corpo de exército, da reconstituição de uma batalha par-

celada como Malmaison. Após a catástrofe conseqüente, de 1940, o sistema francês de ensino militar superior foi reorganizado, adquirindo novo espírito e orientação, em 1945. Uma nova escola, a *École d'État-Major*, passou a ministrar um curso de cinco meses, de prática do trabalho de Estado-Maior. A *École de Guerre* voltou a preocupar-se com os estudos mais amplos da estratégia e da conduta da guerra no ambiente político, social e industrial do mundo contemporâneo. Na aula inaugural de 1947, o Marechal de Lattre de Tassigny expôs o seu novo escopo:

"Esta escola deve saber como tomar a dianteira desta evolução (da guerra, sob o impacto da tecnologia), a fim de ajustar-se, a tempo, às necessidades do momento." Aos instrutores, disse êle: "Os srs. lançá-lo-ão (os alunos) resolutamente nos caminhos do futuro, aonde o espírito de previsão possa ser exercitado, já que as lições do passado permanecem incapazes de lançar luz sobre o progresso da ciência." (44).

De St Cyr ao CHEM, o sistema francês é, hoje, caracterizado por extremo rigor intelectual e espírito de competição, pela predominância da capacidade de raciocínio e pelo tratamento acadêmico dos assuntos. Excelente como possam ser, pode ocorrer que uma brecha entre a teoria e a prática venha a se abrir, como já ocorreu no passado. Na Escola de Estado-Maior da Inglaterra, há, talvez, melhor integração do acadêmico com o prático e mais ên-

fase na capacidade individual de aplicar o conhecimento e o discernimento próprios na solução de problemas específicos. Períodos de trabalho contra o relógio, sob condições de guerra, alternam-se com outros de folga, para estudo e reflexão pessoal.

Os objetivos das modernas Escolas de Estado-Maior são aproximadamente os mesmos: adotar na técnica do trabalho de comando e de estado-maior; incutir a capacidade de analisar rapidamente problemas complexos; de descobrir soluções tanto pela imaginação como pela lógica; de apresentar as soluções claramente; mas, ainda, ampliar a compreensão geral de todos os aspectos dos problemas mundiais e do papel das forças de defesa nêles. Isto está muito distante da militância neofeudalista que, ainda agora, é freqüentemente o estereótipo concebido pela opinião pública.

Na França e na Inglaterra, esta transição ocorreu num quadro de efetivos limitados, absoluta e relativamente, tendo ainda por fundo uma longa história prévia de evolução militar gradual (isto é verdadeiro também para a Alemanha de antes de 1939). Os Estados Unidos, porém, apresentam uma situação totalmente diversa, que empresta particular interesse ao seu sistema de ensino militar superior.

Até 1914, o Exército Norteamericano era menor até que o britânico. Em 1967, porém, sua oficialidade da ativa atingia a mais do triplo da do Exército Alemão, em 1911 — elevando-se a

uns 50.000. Esta assombrosa expansão em tempo de paz data, na verdade, da Guerra da Coréia, em 1950, embora tenha havido rápidos aumentos temporários em ambas as guerras mundiais. A importância de tal velocidade e vulto dificilmente poderá ser sobrestimada, seja do ponto de vista do impacto psicológico e social em uma nação tão decididamente antimilitarista, em toda sua história, seja do ponto de vista dos problemas técnicos e de organização, tais como o de conciliar a quantidade dos oficiais com a qualidade.

Se bem que o contínuo — embora decrescente — domínio dos oficiais de West Point (especialmente nos postos superiores) injete as características e qualidades tradicionais, o clima psicológico e mental da organização norte-americana deve muito à General Motors e congêneres. No colossal complexo de defesa forças armadas-ciência-pesquisa-indústria-universidade, a distinção entre o militar e o civil tornou-se ainda mais imprecisa do que na Europa; disto resultou uma mentalidade quase híbrida. Como declarou entusiasticamente um militar norte-americano, durante a Segunda Guerra Mundial, "Agimos neste assunto exatamente como se fôsse uma grande obra de engenharia." (45). Ou, como expressou-se mais recentemente um marinheiro germânico, "Tem-se a impressão de que a profissão militar não constitui uma corporação própria, dentro da sociedade, mas está completamente misturada com a socieda-

de civil, como um todo, com deveres cívicos iguais a qualquer outra." (46)

Considerando o problema de criar um exército de uma base tão estreita de elementos da ativa, e a mentalidade norte-americana, não é de surpreender-se que a solução fôsse encontrada na aplicação adequada dos princípios do planejamento da produção. Não somente foram os quartéis, equipamentos e armamento assim produzidos, mas também adestrados oficiais e praças. A tarefa de adestramento foi separada em componentes, como as partes de um automóvel, e a produção em massa similarmente organizada. "Eles criaram uma ampla variedade de artifícios e técnicas de instrução, pela qual reduziram o adestramento de milhares de indivíduos a algo parecido com uma linha de montagem." (47)

Uma coisa é aplicar o sistema de "montagem" à tropa, a certas qualificações militares; outra bem diferente é aplicá-la ao ensino superior dos oficiais, onde o discernimento e o conhecimento são os objetivos. Contudo, mesmo na Escola de Comando e Estado-Maior de Fort Leavenworth, na Escola Superior de Guerra do Exército e na Escola Superior de Guerra Nacional (48), o sistema de processamento programado, com seus conjuntos de decisões, doutrina e informações prévias e sumarizadas é aplicado como o sistema básico, embora, é lógico, progressivamente modificado à medida que o escalão sobe. Comparada com

as escolas européias de Estado-Maior, Fort Leavenworth tem um currículo compacto, que tolhe e dirige o aluno de ponta a ponta e exige assustadora assimilação de fatos. "Os manuais, diretrizes, planos de seção e outros materiais didáticos... são preparados com meticoloso cuidado." Embora discussões e trabalhos em grupo constituam uma parte importante do ensino, como na Europa, tais exercícios "estão sujeitos a um acompanhamento cerrado pelos instrutores e são freqüentemente seguidos de uma crítica, em que uma 'solução da casa' é apresentada" (49). Compare-se isto com o Regulamento da Escola de Estado-Maior da Inglaterra, que prescreve que os alunos não devem esperar, ou desejar, uma resposta preestabelecida pela Escola, para cada problema (50).

Mesmo na Escola Superior de Guerra, onde oficiais destinados aos altos comandos estudam problemas de defesa nacional, existe certa confusão entre cultivar a compreensão e a imaginação individuais, e fornecer uma dose de equipamento intelectual. "A despeito da ênfase sobre a importância da iniciativa individual, ninguém parece desejoso de deixar o aluno entregue a si próprio por longos períodos, para estudar como desejar. Pelo contrário, tôdas (as Escolas Superiores de Guerra das Forças Armadas) caracterizam-se por um programa padronizado de estudo, cuidadosamente organizado..." (51). Há tentativas de liberalizar a atmosfera pela discussão livre

e por meio de conferencistas convidados de renome, mas, sem dúvida alguma, é o próprio sistema que é falho — se o fôr. Porque, a longo prazo, as nações criam, naturalmente, o tipo de sistema que lhes convém. A materialização das qualidades interiores de perspicácia e conhecimento, como uma peça de equipamento e uma técnica, a serem empregadas, após, em problemas definidos, mensuráveis, não é peculiar ao Exército, mas é coisa inerente ao modo por que uma nação prática de engenheiros soluciona muitos assuntos, julgados algumas vezes inadequados para tal pelos europeus.

Não obstante, devido às responsabilidades dos Estados Unidos no mundo, e porque as situações do pela doutrina ortodoxa e uma político-estratégicas são basicamente questões sutis, indefinidas, de natureza humana, há razão para duvidar que o sistema "técnico" seja mais eficiente que a acuidade profissionalmente cultivada e esclarecida, que as elites militares européias tentam inculcar em seus oficiais superiores. Um comentador estratégico norte-americano criticou, mesmo, "a tendência norte-americana para tratar as questões psicológicas e políticas como se fôsem primordialmente complexos técnicos..." (52). O sistema norte-americano de ensino superior, como assinalam Masland e Radway (53), leva também à ortodoxa e à uniformidade, qualidades que, antes de 1914, diminuiram seriamente a eficiência da Marinha Real e, antes de 1940, arruinaram o Exército Francês. Não é segredo que

os militares europeus, embora admirando a incomparável eficiência técnica e os recursos do Exército Norte-Americano, em um "trabalho de engenharia", julgam, às vezes, que o oficial norte-americano demonstra nitidamente um respeito injustificado pela doutrina ortodoxa e uma falta de disposição para afastar-se, de moto próprio, das normas estabelecidas e das ordens superiores; ou, mesmo, de assumir a responsabilidade, se puder dirigi-se a um superior. É possível que, no campo da educação das elites, da Academia Militar à Escola Superior de Guerra Nacio-

nal, os Estados Unidos possam aprender úteis lições com a Europa. É possível também que, como a Inglaterra, no final da Era Vitoriana, eles se sintam muito auto-suficientes para desejá-lo.

A educação das elites militares é um tema amplo, em que resta ainda muito trabalho por fazer, inclusive na Inglaterra. Aqui, pude apenas indicar algumas das linhas principais da evolução havidada desde o Século XIX, em alguns exércitos escolhidos, e arriscar algumas hipóteses, que espero possam ser plenamente exploradas por outros estudiosos.

NOTAS

- 1 — Stanislaw Andrzejewski, *Military Organization and Society* (Londres, 1954), cap. I e Introdução por A. R. Radcliffe Brown.
- 2 — Ver, especialmente, a Introdução pelo Editor, Michael Howard, à obra *Soldiers and Governments* (Londres, 1957); Walter Millis, *Armies and Men* (Londres, 1958); pág. 396-302.
- 3 — Real Academia de Woolwich, 1741; Mézières, 1749; École Polytechnique, 1794-5; West Point, 1802.
- 4 — Morris Janowitz, *The Professional Soldier: A Social and Political Portrait* (Londres, 1961), Apêndices 3, 4, 5; Raoul Girardet, *La Société Militaire dans The German Officer Corps in Society and State 1650-1945* (Londres, 1965) Primeira Parte, espec. cap. 3; Brigadeiro Sir John Smyth, V. C., *Sandhurst* (Londres, 1961), Apêndices 3, 4, 5; Raoul Girardet, *La Société Militaire dans la France Contemporaine* (Paris, 1953), Paul-Marie de la Gorce, *La République et Son Armée* (Paris, 1963) pág. 34-5.
- 5 — Janowitz, op. cit. pág. 23; Andrzejewski, op. cit. pág. 67-8; Demeter, op. cit. Apêndice 4 e Introdução por Michael Howard, pág. IX; Charles de Gaulle, *France and Her Army* (Londres), pág. 24.
- 6 — De Gaulle, op. cit. pág. 24. Gordon Craig, *The Politics of the Prussian Army 1640-1945* (Oxford, 1964) pág. 4, 10-12; Demeter, op. cit. pág. 3-6.
- 7 — Robert Laulan, *L'École Militaire* (Edições Albert Morancé) pág. 14-19; Demeter, op. cit. pág. 68.
- 8 — Excelentemente estudado em Demeter, op. cit., cap. 10 e 11.

- 9 — H.M.S.O., *Report on the Training of Officers for the Scientific Corps* (1857); *Report of the Royal Commission on the Present State of Military Education and the Training of Candidates for Commission in the Army* (1869); *Report of the Committee apointed to consider the Education and Training of the Officers of the Army* (1902). O último relatório é particularmente rico em evidências das conexões entre nascimento, riqueza e ignorância.
- 10 — Demeter, op. cit. pág. 279, Apêndice 6.
- 11 — Citado na mesma obra, pág. 79.
- 12 — Citado por A.R. (Mais tarde General-de-Exército Sir Alfred) Godwin-Austen em *The Staff and the Staff College* (Londres, 1927) pág. 155, 214.
- 13 — Paradoxalmente, os jacksonianos e radicais norte-americanos posteriores empregaram argumentos semelhantes em favor do "caráter" e contra a "instrução": exigências mais rígidas vedariam o oficialato à sociedade que era o sustentáculo do estado e a origem do valor nacional. O que desejavam, contudo, não era conservar o oficialato para os junkers ignorantes, mas abri-lo aos homens comuns ignorantes. Ver Stephen E. Ambrose, *Honour, Duty, Country; A History of West Point* (Baltimore, 1966) cap. 6 e 10 esp. pág. 193-5.
- 14 — Ver Hugh Tomas, *The History of Sandhurs* (Londres, 1961), pág. 20, para testemunhos oculares do desempenho na Holanda.
- 15 — *L'Enseignement Militaire Supérieur* (Librairie de L'Armée, Paris, 1955) pág. 10, 13.
- 16 — Para um relato completo da organização, métodos de ensino e currículos das escolas militares da França, Prússia, Áustria e Sardenha, em meados do século, veja *Report on the Training of Officers for the Scientific Corps together with an account of foreign and other military Education* (Londres, H.M.S.O., 1857).
- 17 — Thomas, op. cit. pág. 86.
- 18 — Godwin-Austen, op. cit. pág. 62-3, 102.
- 19 — Michael Howard. *The Franco-Prussian war* (Londres, 1961), pág. 18, 27, 455.
- 20 — Demeter, op. cit. pág. 246-7.
- 21 — John W. Masland e Laurence I. Radway, *Soldiers and Scholars: Military Education and National Policy* (Princeton, 1927) enganaram-se em nota de rodapé, à pág. 77, ao ligarem a fundação de West Point à de St Cyr. West Point destinava-se a ser uma escola de engenharia como a *École Polytechnique*, não St Cyr, fundada como uma escola para cadetes em geral. De qualquer maneira, a idéia de que uma escola de engenharia seria estabelecida, em West Point, havia sido firmada muitos anos antes da fundação de St Cy.
- 22 — Coronel P. Duplay, Adido Militar Francês na Inglaterra, em entrevista com o autor. Este deseja expressar seus agradecimentos às seguintes pessoas, por lhe concederem longas entrevistas e fornecerem-lhe documentação: General-de-Divisão P. M. Hunt, CB, DSO, OBE, Comandante da Real Aca-

demia Militar de Sandhurst, e seu Estado-Maior; General-de-Divisão M. A. H. Butler, CB, CBE, DSO, MC, Comandante da Escola de Estado-Maior de Camberley, e seu Estado-Maior; Coronel P. Duplay, da Embaixada Francesa; Coronel Hans J. Kraaz, da Embaixada da Alemanha; e Coronel F. Lash, da Embaixada dos Estados Unidos.

23 — Ver Masland e Radway, op. cit. cap. 9-11, para uma narrativa e crítica sobre as academias militares norte-americanas.

24 — Janowitz, op. cit. pág. 92, 100; Ambrose, op. cit. pág. 329.

25 — Edmund J. King, *Other Schols and Ours* (Londres, 1951) pág. 55, 132.

26 — Masland e Radway, op. cit. pág. 223, 230.

27 — Ibid. pág. 509, 244.

28 — Ver a Diretriz de Pétain, de 2 de junho de 1917, em *Les Grandes Heurs du Général Pétain*, Ten Cel H. Carré (Paris, 1952), pág. 133.

29 — Na Grande Guerra considerava-se que um batalhão britânico necessitava de um maior enquadramento em oficiais do que um alemão, especialmente no ataque. Na Segunda Guerra Mundial, companhias alemãs permaneceram em posição, sem substituição, por longos períodos, quando reduzidas a vinte homens; um feito sem paralelos.

30 — Guy Chapman, na obra de Micháel Howard *Soldiers and Governments* (Londres, 1957), pág. 71, n.º 18. Dados de 1965-66 fornecidos pelo Adido Militar Francês em Londres.

21 — Smyth, op. cit. Ap. 3, 5.

32 — Janowitz, op. cit. pág. 94.

33 — Diretriz de Bomberg sobre o Exército e o Nacional-Socialismo, 25 de maio de 1934, em *The German Army and the Nazi Party 1933-39*, de Robert J. O'Neill (Londres 1966), pág. 64 e diretriz subsequente de 16 de abril de 1935, pág. 66. Ordem de 18 de dezembro de 1938, de Brauchitsch, pág. 67-8.

34 — John Erickson, em *The Soviet High Comand* (Londres, 1962), inclui algumas passagens fragmentárias sobre educação militar, inseridas em um livro de impressionante erudição, incoerência e obscuridade. Ver também Brasil Liddell Hart, *The Soviet Army* (Londres, 1957), cap. 17-19, 22, 34-36.

35 — Citado em Demeter, op. cit. pág. 105.

36 — Ver O'Neill, op. cit. cap. 9, 10, 12.

37 — Citado em *L'Enseignement Militaire Supérieur*, pág. 14.

38 — Ibid. pág. 15. Infelizmente, não há espaço para discutir a influência de escritores não oficiais, como Grouard, Colin, de Gaulle, Burgoyne, Fuller, ou Liddell Hart, na formação dos oficiais dos diferentes exércitos, em épocas diversas.

39 — Godwin-Austen, op. cit. pág. 241-5, 255-7.

- 40 — Howard, *Soldiers and Governments*, pág. 19.
- 41 — T. S. Chegwidden, em *Public Administration*, 1947.
- 42 — *L'Enseignement Militaire Supérieur*, pág. 16.
- 43 — Howard, *Soldiers and Governments*, pág. 18.
- 44 — *L'Enseignement*, pág. 18.
- 45 — Citado em Janowitz, op. cit. pág. 35.
- 46 — Capitão-de-Fragata F. Forstmeier em um artigo em *Wehrwissenschaftliche Rundschau*, setembro de 1963.
- 47 — Masland e Radway, op. cit. pág. 53.
- 48 — Para um bom relato sobre a estrutura do ensino militar superior norte-americano, ver Masland e Radway, op. cit. 4.ª, 5.ª e 6.ª Partes.
- 49 — Masland e Radway, op. cit. pág. 283.
- 50 — Ten Cel F. W. Young, *The Story of the Staff College* (Camberley, 1958), pág. 7.
- 51 — Masland e Radway, op. cit. pág. 330.
- 52 — Henry A. Kissinger, *The Troubled Partnership* (Nova York, 1965), pág. 21.
- 53 — Masland e Radway, op. cit. pág. 389-91, 504.



“É costume dizer-se que o progresso da civilização favorece a liberdade. A máxima, pôsto que verdadeira, em certo sentido, deve ser limitada por muitas qualificações e exceções.

Sempre que uma nação pobre e rude, na qual a forma de govêrno é uma monarquia, recebe grande grande acréscimo de riqueza e sabedoria, está em perigo iminente de cair em poder arbitrário.”

Lorde MACAULAY
(Ensaio Histórico)