

Menyandingkan Pendidikan Pembebasan Paulo Freire dengan Pendidikan Islam

Muhammad Fahmi,¹ Hanik Yuni Alfiyah,² Senata Adi Prasetya,³
Fayaz Mahassin Syifa'i Adienk⁴

Fakultas Tarbiyah dan Keguruan Universitas Islam Negeri Sunan
Ampel Surabaya, Universitas Sunan Giri Surabaya, Pascasarjana
Universitas Islam Negeri Surabaya

¹muhammadfahmi@uinsby.ac.id, ²hanikyunialfiyah@gmail.com,
³smart08senata@gmail.com, ⁴fayazfbx@gmail.com

Abstrak:

Artikel ini mengeksplorasi konsep pendidikan pembebasan Paulo Freire dengan pendidikan Islam untuk menuju pendidikan yang “membebaskan”. Realitas pendidikan Islam di era disrupsi dan pandemi mensyaratkan pengembangan fiturnya melalui spirit pembebasan. Jika itu dapat dilakukan, bukan tidak mungkin akan terealisasi sebuah pendidikan Islam yang membebaskan, menyadarkan, memanusiakan manusia serta mengarah pada upaya transendensi (pendekatan diri kepada Allah SWT). Melalui penelitian kualitatif dan pendekatan studi pustaka, data dalam artikel ini digali dari sumber primer karya Paulo Freire, serta analisis data mengikuti pola rekomendasi Miles dan Huberman. Hasil penelitian menunjukkan bahwa Paulo Freire mengontraskan konsepsi pendidikannya yang membebaskan (*liberatory conception of education*) dengan ‘banking concept’ (konsep perbankan). Pendidikan perbankan bersifat monologis, pemecahan masalah dan didasari oleh pandangan guru tentang *worldview*. Sementara itu, pendidikan pembebasan (*liberatory education*) Paulo Freire berlangsung secara dialogis, mengajukan masalah (*problem-posing*) dan dikonstruksi oleh pandangan peserta didik tentang *worldview*. Jadi dalam pendidikan pembebasan, peserta didik memproduksi dan bertindak berdasarkan ide-ide mereka sendiri, tidak “memakan” ide orang lain. Spirit pendidikan pembebasan Paulo Freire senada dengan pesan universal Al-Quran bahwa manusia sebagai *the best God’s masterpiece* diperintahkan untuk melaksanakan ‘*amr ma’ruf*’ (humanisasi), *nahi munkar* (liberasi) dan beriman kepada Allah (transendensi).

Kata Kunci: Pendidikan Pembebasan, Paulo Freire dan Pendidikan Islam

Abstract:

This article explores the concept of Paulo Freire's liberation pedagogy with Islamic education towards a 'liberating' pedagogy. The reality of Islamic education in the disruption and pandemic era requires the development of its features through the spirit of liberation. If it is done, it is impossible to realize the Islamic education which humanize, awareness and directed to transcendence (approach closer to Allah SWT). Through qualitative research and literature study approach, the data extracted from primary sources by Paulo Freire and data analysis followed the recommendation Miles and Huberman further complement the discussion of this issues. The results showed that Paulo Freire conception of liberation pedagogy is contrasted with what he calls 'banking concept'. Banking education is monologic, problem solving and teacher's centered. Meanwhile, Paulo Freire's Liberation pedagogy takes place in dialogue, problem-solving and constituted by students' views of the worldview. Thus, in liberation pedagogy, students produce and act on his own and not 'eat' the ideas of others. Paulo Freire's liberation pedagogy spirit in line with the universal message of the Qur'an that humans as the best God's masterpieces are commanded to perform '*amr ma'ruf*' (humanization), '*nahi munkar*' (liberation) and believe in God (transcendence).

Keywords: *liberatory education, Paulo Freire, Islamic education*

Pendahuluan

Sesungguhnya tantangan paling nyata pendidikan di negeri ini adalah adalah faktor keberlangsungan proses pembelajaran yang cenderung bersifat teoretis *an sich* dan minim kontekstualisasi. Pengajaran yang cenderung “guru sentris” membuat para peserta didik yang notabene masuk kategori milenial dan zilenial merasa jenuh dan membosankan. Bukan zamannya lagi, proses pendidikan di negeri ini hanya mengandalkan pola umum sebagaimana yang diadopsi oleh mayoritas institusi pendidikan mulai tingkat dasar hingga perguruan tinggi.

Fenomena keterlambatan peserta didik maupun pendidik dalam menyerap, mencerna dan mengolah informasi atau bahkan justru hanyut dalam derasnya arus disrupsi dan kungkungan – apa yang disebut Paulo Freire – “*banking concept*” (pendidikan berbasis sistem perbankan)¹ sehingga membuat Paulo Freire tergerak untuk melakukan revolusi pendidikan untuk membebaskan peserta didik dari keterbelengguan yang ada. Spirit pendidikannya tidak hanya sebatas teoretis-filosofis,

¹ Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, trans. MB Ramos (New York: Continuum, 1970).

melainkan digerakkan dan digiring ke dalam tataran praksis-pragmatis yang mengandung spirit pembebasan dan berbasis realitas sosial.²

Paulo Freire merupakan pakar, filsuf dan praktisi pendidikan yang amat fenomenal terkait dengan ide-ide pendidikan pembebasan. Dalam maha karyanya, “Pedagogy of the Oppressed”, Freire mengomparasikan sistem pendidikan tradisional dengan “model pendidikan perbankan”, di mana peserta didik diperlakukan seperti bejana kosong yang menunggu untuk diisi dengan pengetahuan melalui model *top-down* oleh guru mereka. Pendekatan pendidikan seperti ini tidak memberikan hubungan yang berarti dengan realitas peserta didik, justru mendorong “pembelajaran pasif” melalui kemampuan menghafal, tak ubahnya seperti hewan. Peserta didik diajarkan untuk menerima apa yang diberikan kepada mereka tanpa mempertanyakan atau mengkritisnya.

Sebaliknya, bagi Freire, pedagogi pembebasan membalikkan kelas dan memperlakukan peserta didik sebagai “rekan pencipta pengetahuan” yang belajar bersama guru dan memiliki “hak suara” dalam apa yang mereka pelajari. Dengan memusatkan “hak suara dan pilihan peserta didik”, peserta didik dibebaskan untuk “memimpin” pembelajaran mereka dan membuat relasi yang bermakna dengan lingkungan sekitar mereka.³ Hal ini sangat membantu mengembangkan kesadaran kritis di mana peserta didik diberdayakan untuk mengidentifikasi, mempertanyakan dan memecahkan masalah yang relevan di masyarakat *ketimbang* secara pasif menyerap pengetahuan tanpa alasan lain.

Dalam pandangan Freire, pendidikan menjadi modalitas sekaligus rujukan utama bagi perubahan peradaban masyarakat menuju – mengutip Freire – *a new kind society* (masyarakat jenis baru), sebuah cita-cita ideal bagi sebuah bangsa.⁴ Dalam konteks inilah, artikel ini berupaya memberikan satu paradigma pendekatan pendidikan dengan menyandingkan pendidikan pembebasan Paulo Freire dengan pendidikan Islam agar tercipta ekosistem peradaban yang humanis-agamis. Harus diakui, ada sesuatu yang salah dalam pengelolaan sistem pembelajaran di negeri ini. Pendidikan hingga hari ini masih diperlakukan sebagai *tool* untuk mereproduksi dan melestarikan nilai-

² Hanik Yuni Alfiah, "Konsep Pendidikan Imam Zarnuji dan Paulo Freire," *Jurnal Pendidikan Agama Islam (Journal of Islamic Education Studies)* 1.2 (2013): 202.

³ Paulo Freire, “Pendidikan yang membebaskan, Pendidikan yang Memanusiakan”, dalam Omi Intan Naomi, *Menggugat Pendidikan Fundamentalisme, Konservatif, Liberal, dan Anarkhis* (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2001), 446-447.

⁴ Paulo Freire, *Education as The Practice of Freedom: Cultural Action for Freedom* (Cambridge, MA: Harvard Education Review, Center for the Study of, 1970), 84.

nilai yang kontraproduktif bagi keberlangsungan pengembangan potensi sumber daya manusia yang lebih beradab. Muatan kurikulum pada konten materi tertentu, seperti pendidikan agama Islam, masih dipenuhi oleh orientasi dan ideologi keagamaan, serta berbagai *hidden agenda* yang menyimpan *conflic of interest* yang sarat akan ketikdamurnian sehingga jika ini dibiarkan berlarut-larut maka kualitas sumber daya manusia Indonesia hanya bisa menjadi objek, bukan subjek atau pelaku peradaban yang sesungguhnya. Oleh karenanya, penyandingan konsep pendidikan pembebasan Paulo Freire dengan pendidikan Islam menemukan titik relevansinya di sini.

Profil Paulo Freire: Sang Perintis Pendidikan Pembebasan

Di antara perintis yang sangat populer bagi pendidikan pembebasan adalah Paulo Freire (selanjutnya disebut Freire). Membaca Paulo Freire tidaklah mudah karena dia adalah seorang Kristen dan Marxis-dan leksikon-leksikon itu terkadang berparadoks satu sama lain. Teorinya tentang paradigma pendidikan pembebasan, sebagaimana yang akan kami paparkan dalam paragraf selanjutnya, sangat penting bagi kita untuk menelaah, “meneladani” dan begitu juga praktiknya yang luar biasa.

Paulo Freire lahir pada 19 September 1921 M. di Recife, sebuah kota pelabuhan di Timur laut Brazil.⁵ Sejak kecil, dia sudah diajarkan oleh orang tuanya untuk menghargai pendapat dan pilihan orang lain, dan hal itu memberikan pengaruh yang sangat besar terhadap filsafat pendidikannya. Kehidupan ekonomi orang tua Freire tergolong kelas menengah, tetapi karena suatu musibah, mereka menjadi miskin, sehingga sering mengalami kekurangan dalam hal finansial. Dengan begitu, Freire benar-benar mengetahui dan pernah merasakan betapa tidak enakny kondisi kemiskinan.

Ketika masih kanak-kanak, Freire bersumpah akan mengabdikan hidupnya untuk melawan kelaparan dan membela kaum miskin supaya tidak ada anak lain yang merasakan kelaparan dan penderitaan sebagaimana yang pernah dialaminya.⁶ Pada 1944 M. ketika usianya 23 tahun, Freire menikah dengan Elza Maia Costa Olivera, seorang guru sekolah dasar yang kemudian menjadi kepala sekolah di Recife. Dari pernikahan tersebut mereka mendapatkan tiga orang putri dan dua orang

⁵ Firdaus M. Yunus, *Pendidikan Berbasis Realitas Sosial: Paulo Freire*, YB Mangunwijaya (Yogyakarta: Logung Pustaka, 2004), 22.

⁶ Yunus, *Pendidikan Berbasis Realitas Sosial: Paulo Freire*, YB Mangunwijaya, 22.

putra.⁷ Pada saat ekonomi keluarganya membaik, Freire berhasil menyelesaikan sekolahnya dan menempuh pendidikan di Fakultas Hukum Universitas Recife. Freire belajar filsafat dan psikologi, di samping juga bekerja sebagai instruktur bahasa Portugis di sebuah sekolah lanjutan. Selama kuliah Freire banyak membaca karya-karya pendahulunya seperti Sartre, Althusser, Mounier, Ortega Y. Gasset, Unamuno, Martin Luther King Jr, Che Guevara, Fromm, Mao Tse Tung, Marcuse,⁸ yang semua itu berpengaruh kuat pada pemikiran filsafat pendidikannya. Selanjutnya pada 1959 M. dia mendapat gelar doktor dari University of Recife.⁹

Freire hampir membaktikan seluruh tenaga dan pikirannya pada masalah-masalah yang berkaitan dengan pendidikan, hal ini terlihat dari karir, gerakan sosial, dan politiknya yang selalu menghembuskan nafas pendidikan, mulai dari pendidikan masyarakat sekolah sampai masyarakat pinggir, bahkan masyarakat jalanan. Freire tidak hanya menjadi teoretisasi dari ide-ide pendidikannya, tetapi juga menjadi praktisi di lapangan dengan dibantu oleh tim yang dibentuknya. Lebih jauh, Freire tertarik pada dunia pendidikan karena ketika dia mengamati kondisi pendidikan di Brazil khususnya, dan negara dunia ketiga umumnya, menurutnya tidak banyak menyentuh persoalan masyarakat miskin. Hal itu menuntunnya untuk lebih banyak menelaah kepustakaan tentang pendidikan, filsafat, dan sosiologi daripada hukum –yang selama itu – sebagai sarana penghasilannya.

Salah satu gagasan Freire tentang pendidikan pembebasan adalah ia berkeyakinan bahwa guru harus menjadi pembelajar sejati (*long life learner*), bahwa mereka juga harus belajar dari peserta didik dalam satu dialog. Prakteknya majinatif, inventif, dan sepenuhnya pragmatis – yang tidak berarti “*hard-headed*” (keras kepala) atau “*cost-conscious*” (sadar biaya) –, melainkan “*willing and able to bring theory to the test*” (bersedia dan mampu membawa teori untuk diuji).¹⁰ Freire membantu kita untuk memikirkan tujuan dan cara, tentang misteri keputusan dan harapan serta mendorong kita untuk tidak menunda perubahan sampai beberapa saat yang tepat, tidak menyalahkan hal yang substansial

⁷ Denis E. Collins, Henry Heyneardhi, and P. Anastasia, *Paulo Freire, Kehidupan, Karya dan Pemikirannya* (Komunitas APIRU Yogyakarta bekerjasama dengan Pustaka Pelajar, 1999), 8.

⁸ Paulo Freire, *Politik Pendidikan, Kebudayaan, Kekuasaan, dan Pembebasan*, Pengantar Penerbit, terj. Agung Prihantoro dan Agung Arif Fudiyartanto (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2002), cet ke-3, xx.

⁹ Made Pramono, *Menyelami Spirit Epistemologi Paulo Freire* (Yogyakarta: Ar-Ruzz Media, 2002), 127.

¹⁰ Ann E. Berthoff, "Paulo Freire's Liberation Pedagogy," *Language Arts* 67.4 (1990): 363.

sehingga membuat setiap individu – tidak terkecuali pendidik dan peserta didik – untuk siap menghadapi perubahan, siap belajar, siap untuk pendidikan. Karena Freire memandang “*readiness is all*” (kesiapan adalah segalanya). Freire mengingatkan kami pada A.J. Muste¹¹, seorang pasifis yang sangat mengganggu Reinhold Niebuhr¹², ketika dia berkata, “*There is no way to peace; peace is the way*” (Tidak ada jalan menuju perdamaian; perdamaian adalah jalan). Saya pikir Freire berkata kepada kita, “*There is no way to trans-formation; transformation is the way*” (tidak ada jalan menuju transformasi; transformasi adalah jalannya). Itu bukan omong kosong; itu bukan paradoks yang harus diselesaikan; itu adalah dialektika yang harus diberlakukan.¹³

Karir Freire cukup cemerlang, hal itu dibuktikan ia diangkat sebagai Direktur Departemen Pendidikan dan Kebudayaan pada Pelayanan Sosial di “The State of Pernambuco”. Pengalaman selama di sana telah membawanya dapat berinteraksi secara langsung dengan masyarakat miskin. Tugas kependidikan dan organisasinya dimanfaatkan untuk merumuskan metode dialogis bagi pendidikan orang dewasa (*adult education*).

¹¹ Abraham Johannes Muste (/ mʌsti/ MUS-tee; 8 Januari 1885 – 11 Februari 1967) adalah seorang pendeta dan aktivis politik Amerika kelahiran Belanda. Dia paling dikenang karena karyanya dalam gerakan buruh (*labor movement*), gerakan pasifis (*pacifist movement*), gerakan antiperang (*antiwar movement*), dan gerakan hak-hak sipil (*civil rights movement*). Lihat Abraham John Muste, “Pacifism and Class War,” *Fellowship* 66.7-8 (2000): 12; Abraham J. Muste, “Factional Fights in Trade unions,” *American Labor Dynamics* (1928): 332-348; Abraham John Muste, *The Essays of AJ Muste*. Vol. 20529 (Indianapolis: Bobbs-Merrill Company, 1967).

¹² Reinhold Niebuhr, (lahir 21 Juni 1892, Wright City, Missouri, AS—meninggal 1 Juni 1971, Stockbridge, Massachusetts), teolog Protestan Amerika yang memiliki pengaruh luas pada pemikiran politik dan yang kritiknya terhadap liberalisme teologis yang berlaku pada tahun 1920-an secara signifikan mempengaruhi iklim intelektual dalam Protestan Amerika. Paparannya, sebagai seorang pendeta di Detroit, terhadap masalah industrialisme Amerika membawanya untuk bergabung dengan Partai Sosialis untuk sementara waktu. Seorang mantan pasifis, ia secara aktif membujuk orang-orang Kristen untuk mendukung perang melawan Hitler dan setelah Perang Dunia II memiliki pengaruh yang cukup besar di Departemen Luar Negeri AS. Karya teologisnya yang paling menonjol adalah *The Nature and Destiny of Man*, yang direncanakan sebagai sintesis teologi Reformasi dengan wawasan Renaisans. Lihat John C. Bennett, “Reinhold Niebuhr”, *Encyclopedia Britannica*, in <https://www.britannica.com/biography/Reinhold-Niebuhr>, Accessed 28 August 2021.

¹³ Ann E. Berthoff, “Paulo Freire's Liberation Pedagogy.” *Language Arts* 67.4 (1990): 363.

Selain itu, di samping memberikan pendidikan kepada orang dewasa, juga memberikan seminar, pengarahan, kursus-kursus, dan pengajaran dalam mata kuliah sejarah dan filsafat pendidikan di University of Recife,¹⁴ Paulo Freire juga produktif dalam menulis, beberapa karyanya adalah *Education as the Practice for Freedom*¹⁵, *Education: Domestication or Liberation?*¹⁶, *The Politics of Education: Culture, Power, and Liberation*¹⁷, *Education, Liberation and the Church*¹⁸, *Pedagogy of the Oppressed*¹⁹, *The Adult Literacy Process as Cultural Action for Freedom*²⁰, *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*²¹, *Cultural Action for Freedom*²², dan lain sebagainya.

Tujuan Pendidikan Pembebasan

Pemikiran pendidikan Freire *an sich* tidak hanya berkuat pada tataran filosofis-teoretis saja, tetapi juga praksis-pragmatis. Hal itu dibuktikannya dengan gerakan kampanye melek huruf bersama timnya ke beberapa belahan dunia ketiga.²³ Dalam pada itu spirit pendidikan utama Freire adalah pembebasan. Pendidikan harus dapat menjadi medium bagi pembebasan manusia dari segala bentuk ketertindasan. Di antara hal yang terkait erat dengan pendidikan pembebasan adalah "*conscientization* dan *humanization*".

¹⁴ Collins Denis, *Paulo Freire: Kehidupan, Karya dan Pemikirannya*, terj. Henry Heyneardhi dan Anastasia P. (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 1999).

¹⁵ Paulo Freire, *Education as A Practice of Freedom* (Duke University Press, 2018).

¹⁶ Paulo Freire, "Education: Domestication or Liberation?," *Prospects* 2.2 (1972): 173-181.

¹⁷ Paulo Freire, *The Politics of Education: Culture, Power, and Liberation* (Greenwood Publishing Group, 1985).

¹⁸ Paulo Freire, "Education, Liberation and the Church," *Religious Education* 79.4 (1984): 524-545.

¹⁹ Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed* (Bloomsbury publishing USA, 2018).

²⁰ Paulo Freire, "The Adult Literacy Process as Cultural Action for Freedom," *Harvard Educational Review* 68.4 (1998): 480.

²¹ Paulo Freire, *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage* (Rowman & Littlefield Publishers, 2000).

²² Paulo Freire, "Cultural Action for Freedom", *Harvard Educational Review*, 2000.

²³ Ann E. Berthoff mencatat Freire mampu menyusun abjad petani buta huruf di Brasil dalam empat puluh jam. Tidak hanya itu, Freire juga menemukan atau mengklaim kembali metode setua Comenius dan mengajarkan pengenalan suara dan bentuk huruf secara bersamaan dengan beberapa arti penting. Lihat Ann E. Berthoff, "Paulo Freire's Liberation Pedagogy," *Language Arts* 67.4 (1990): 362-369.

Pendidikan pembebasan Freire diawali dengan upaya penyadaran manusia akan realitas sosialnya. Dalam rangka itu Freire melihat bahwa "penyadaran" (*conscientizacao*) merupakan inti daripada pendidikan. Pendidikan harus berisi materi ajar yang terkait dengan fenomena aktual dari realitas sosial masyarakat, sehingga melalui pendidikan peserta didik menjadi sadar akan realitas sosialnya, bahkan sadar akan realitas dunia.

Dalam upaya *conscientizacao*, pertanyaan yang diajukan tidak harus memiliki jawaban yang telah diketahui sebelumnya. Pendidikan tidak sekadar mengajarkan gaya gravitasi dalam pelajaran fisika. Pendidikan menampilkan berbagai persoalan sosial. Pendidikan harus dapat menyadarkan peserta didik akan realitas sosialnya. Dengan begitu, tidak ada seorang ahli yang memiliki jawaban permanen dari suatu persoalan sosial. Setiap individu memiliki peluang kebenaran yang sama, cara melihat persoalan saja yang berbeda. *Conscientizacao* (penyadaran) merupakan inti pendidikan. Freire membagi kesadaran manusia menjadi kesadaran magis, naif, dan kritis.²⁴

Pertama, kesadaran magis (*magical consciousness*) adalah kesadaran masyarakat yang tidak mampu melihat kaitan antara satu faktor dengan faktor lain.²⁵ Misalnya, masyarakat miskin yang tidak mampu melihat kaitan antara kemiskinan mereka dengan sistem politik dan kebudayaan. Kesadaran ini lebih melihat pada faktor di luar manusia (*natural* maupun *supranatural*) sebagai penyebab dari ketidakberdayaannya. Proses pendidikan yang menggunakan logika ini tidak memberikan kemampuan analisis, kaitan antara sistem dan struktur terhadap suatu permasalahan masyarakat. Peserta didik secara dogmatis menerima kebenaran dari guru, tanpa ada mekanisme untuk memahami makna ideologis dari setiap konsepsi kehidupan masyarakat.

Kedua, kesadaran naif (*naival consciousness*) yang melihat aspek manusia menjadi akar permasalahan dalam masyarakat.²⁶ Dalam kesadaran ini, masalah etika, kreativitas, *need for achievement* dianggap sebagai penentu perubahan sosial. Jadi dalam menganalisis mengapa suatu masyarakat miskin, mereka menganggap hal itu karena salah mereka sendiri. Oleh karena itu, *man power development* (membangun kekuatan manusia) adalah sesuatu yang diharapkan sebagai pemicu perubahan. Pendidikan dalam konteks ini tidak mempertanyakan sistem dan struktur, bahkan sistem dan struktur dianggap sudah baik dan benar,

²⁴ William A. Smith, *The Meaning of Conscientizacao: The Goal of Paulo Freire's Pedagogy* (University of Massachusetts Medical School, 1976); Fakh Mansour, R. Topatirnasang, and T. Rahardjo, *Pendidikan Populer, Membangun Kesadaran Kritis* (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2001), 23-24.

²⁵ Paulo Freire, *Conscientização* (Cortez Editora, 2018).

²⁶ Paulo Freire, *Conscientização*.

dan merupakan faktor *given*, sehingga tidak perlu dipertanyakan lagi. Tugas pendidikan adalah bagaimana mengarahkan peserta didik agar bisa beradaptasi dengan sistem yang sudah ada.

Ketiga, kesadaran kritis (*critical consciousness*) yang melihat aspek sistem dan struktur sebagai sumber masalah.²⁷ Pendidikan mencoba menganalisis secara kritis sistem dan struktur sosial, politik, ekonomi, budaya, dan konteks masyarakat lainnya. Paradigma kritis dalam pendidikan adalah melatih peserta didik agar mampu mengidentifikasi ketidakadilan dalam sistem dan struktur yang ada, kemudian menganalisis bagaimana sistem itu bekerja, serta bagaimana mentransformasikannya. Tugas pendidikan dalam paradigma ini adalah menciptakan ruang dan kesempatan agar peserta didik terlibat aktif dalam proses penciptaan struktur yang secara fundamental baru dan lebih baik.

Kesadaran bukan hanya imitasi dari realitas atau sebaliknya realitas juga bukan semata konstruksi kesadaran yang berubah-ubah. Kesadaran merupakan cara memahami satu kesatuan dialektis, dimana seseorang menemukan hubungan antara subjektivitas dan objektivitas. Setelah itu seseorang harus mempertimbangkan peran kesadaran manusia sebagai makhluk yang betul-betul sadar dalam proses perubahan.²⁸ Penyadaran pada umumnya dan *conscientizacao* pada khususnya, memperhatikan perubahan-perubahan hubungan antar manusia demi memperbaiki penyelewengan yang dibuat oleh manusia sendiri. *Conscientizacao* bukan teknik atau transfer informasi saja, atau hanya pelatihan keterampilan, tetapi merupakan proses dialogis yang mengantarkan individu secara bersama-sama untuk memecahkan masalah-masalah eksistensial.

Conscientizacao mengemban tugas pembebasan, dan itu berarti menciptakan norma, aturan, prosedur, dan kebijakan baru.²⁹ Refleksi ini menandai juga keberadaan manusia dalam hal kesadaran yang dimunculkannya. Keberadaan manusia diberkati kemampuan untuk bertindak secara sadar. Ini bukan aksi pasif, tetapi aksi aktif yang menjembatani diri dan realitas dalam rangka mentransformasikan dunia. Kapasitas kritis untuk menjadi pengubah wajah dunia ini ditandai -oleh apa yang disebut Freire- sebagai integrasi manusia dengan dunia nyata. Dengan kesadaran sebagai inti dari pendidikan (*consciousness as the core of education*), diharapkan peserta didik (manusia umumnya) sadar akan realitas diri dan dunianya. Realitas manusia yang sering mengalami

²⁷ Paulo Freire, *Conscientização*.

²⁸ Freire, *Politik Pendidikan, Kebudayaan, Kekuasaan dan Pembebasan*, 250-251.

²⁹ Yunus, *Pendidikan Berbasis Realitas Sosial: Paulo Freire & Y.B. Mangunwijaya*, 52.

ketertindasan atau penindasan, dapat disadari melalui proses pendidikan yang salah satu metodenya adalah dialogis. Setelah sadar, manusia dapat membebaskan diri dari segala bentuk kehidupan yang menindas, dan dari sini derajat kemanusiaan (humanis) akan bisa dicapai secara utuh.

Dalam banyak kesempatan Freire menyatakan bahwa pendidikan merupakan nilai yang paling vital bagi proses pembebasan manusia. Pendidikan menjadi jalur permanen pembebasan, dan berada dalam dua tahap. *Pertama*, pendidikan menjadikan orang sadar akan penindasan yang menimpa mereka dan melalui gerakan praktis mengubah keadaan itu. *Kedua*, pendidikan merupakan proses permanen aksi budaya pembebasan.³⁰

Pendidikan menjadi proses pemerdekaan, bukan penjinakan (*domestifikasi*) sosial sebagaimana yang sering terjadi dalam dunia ketiga (seperti Brazil), yakni pendidikan sering dijadikan alat untuk melegitimasi kehendak penguasa terhadap rakyat yang tidak berkuasa. Untuk itu pendidikan harus menjadi refleksi dan tindakan³¹ secara menyeluruh untuk mengubah realitas yang menindas menuju pembebasan. Pembebasan ibarat melahirkan seorang manusia dan melahirkan itu menyakitkan. Manusia yang lahir adalah manusia baru, yang hanya bisa muncul bila kontradiksi penindas-tertindas dikalahkan oleh pemanusiaan seluruh manusia. Kontradiksi inilah yang harus ditaklukkan dalam aksi bersama, sehingga yang ada bukan lagi istilah penindas dan yang ditindas, melainkan manusia yang sedang berproses menjadi (*become*) untuk mencapai kebebasan.³²

Freire memberikan gambaran tentang upaya pembebasan dari berbagai aspek. Aspek ini tidak hanya terdapat pada persoalan pendidikan, tetapi juga ekonomi, politik, hukum, atau kebudayaan sehari-hari.³³ Untuk itu integrasi realitas masalah sosial ke dalam pendidikan merupakan salah satu upaya untuk mencapai pembebasan diri dari permasalahan sosial. Masalah dapat terjadi kapan dan di mana saja selagi manusia masih hidup. Salah satu masalah yang paling dirasa saat itu adalah adanya kelompok penindas di satu sisi dan kelompok tertindas di sisi lain. Kelompok tertindas berada di bawah eksploitasi kaum penindas.

³⁰ Paulo Freire, "Pendidikan yang membebaskan, Pendidikan yang Memanusiakan", 446-447.

³¹ Paulo Freire, and Ivan Illich, *Pendidikan Kaum Tertindas*, cet VI, edisi Revisi (Jakarta: Pustaka LP3ES Indonesia, 2008), 44.

³² Freire, "Pendidikan yang Membebaskan, Pendidikan yang Memanusiakan", 440.

³³ Yunus, *Pendidikan Berbasis Realitas Sosial: Paulo Freire & Y.B. Mangunwijaya*, 45.

Dalam konteks ini, yang menjadi sasaran pendidikan Freire adalah seluruh komunitas bernama manusia, khususnya kaum tertindas atau kelompok miskin yang selama ini kurang diuntungkan dalam hal pendidikan. Freire membawa program pemberantasan buta huruf kepada ribuan petani miskin di Timur laut tempatnya bekerja. Gebrakan yang dilakukan Freire mendapat sambutan dari golongan kaum minoritas (tertindas). Kedatangan program Freire tersebut menjadi salah satu harapan baru bagi mereka, karena hak untuk memberikan suara seseorang saat itu tergantung pada kemampuan baca tulis.

Dalam karya *Pedagogy of the Oppressed* (pendidikan kaum tertindas),³⁴ Freire melontarkan wacana pembebasan yang didasarkan pada keyakinan transformasi politik dan individu. Dia menekankan bahwa struktur, sistem, atau lembaga penindasan harus ditolak. Freire menggambarkan penindasan sebagai kondisi dimana "A" secara objektif mengeksploitasi "B" atau merintangi usahanya untuk menegaskan diri sebagai seseorang yang bertanggung jawab. Antara penindas dan tertindas merupakan manifestasi dari perilaku dehumanisasi. Penindas didehumanisasikan oleh tindakan penindasan yang –bisa jadi- akan menghancurkan dirinya sendiri, sedangkan si tertindas didehumanisasikan oleh realitas penindasan yang mereka alami.

Freire mengklaim bahwa tugas kemanusiaan kaum tertindas adalah pembebasan dirinya sendiri. Dia juga mengingatkan bahwa seringkali ketika kaum tertindas berusaha membebaskan dirinya, dia terlempar menjadi *sub-oppressed* dengan mengidentifikasi diri sebagai penindas baru. Kebebasan berarti keluar dari hegemoni penindas dan memiliki otonomi serta tanggung jawab secara mandiri. Bagi si tertindas, ini dapat menjadi tindakan menakutkan karena berhadapan dengan pembalasan dari penindas dan menghadapi kecaman dari kaum tertindas lain.³⁵ Freire mengidentifikasi hal ini dengan kata-kata, "ketika si tertindas menyerang sesamanya, justru si penindas semakin eksis dalam menghalangi aksi transformatif".

Kaum penindas sering menuduh kaum tertindas sebagai pemberontak, selalu tidak puas, kejam, biadab, jahat atau buas jika mereka menentang kekejaman para penindasnya. Meski demikian, di dalam reaksi kaum tertindas terhadap kekejaman kaum penindas dapat ditemukan ungkapan cinta kasih; sedangkan kekejaman kaum penindas mencegah kaum tertindas mencapai keberadaan sebagai manusia seutuhnya.³⁶ Kekejaman kaum tertindas melawan kaum penindas yang hegemonik, sebenarnya bertujuan untuk menuntut hak-hak mereka

³⁴ Freire, *Pendidikan Kaum Tertindas*, 28.

³⁵ Yunus, *Pendidikan Berbasis Realitas Sosial: Paulo Freire & Y.B. Mangunwijaya*, 55.

³⁶ Freire, *Pendidikan Kaum Tertindas*, 29.

secara manusiawi. Hal itu menuntut mereka agar secara konkret menyadari ketertindasan yang mereka alami. Oleh karena itu, ketika kaum tertindas berpartisipasi aktif dalam pendidikan pembebasan, ini akan menjadi “*an instrument for their critical discovery that both they and their oppressors are manifestation of dehumanization*” (instrumen bagi temuan kritis mereka, baik yang tertindas dan penindas adalah manifestasi dehumanisasi).³⁷ Dengan demikian, tujuan pendidikan kaum tertindas adalah mengembalikan kemanusiaannya yang hilang.

Di lain itu, pendidikan juga semestinya menjadi usaha untuk humanisasi diri dan sesama, yaitu melalui tindakan sadar untuk mengubah dunia. Humanisasi (memanusiakan manusia) merupakan suatu praktik hidup untuk mencapai keadaan manusia yang sejati karena sesuai dengan fitrahnya. Akan tetapi proses humanisasi sering diiringi dengan kondisi dehumanisasi (tidak manusiawi) yang memang harus diperangi. Dalam konteks yang konkret dan objektif, masalah humanisasi atau dehumanisasi merupakan kemungkinan yang selalu tersedia bagi seseorang sebagai makhluk “belum selesai” yang menyadari ketidaksempurnaannya.³⁸

Humanisasi merupakan fitrah manusia, namun acapkali diingkari oleh manusia sendiri (terutama oleh kaum penindas); dan justru karena adanya pengingkaran tersebut, humanisasi menjadi disadari. Pengingkaran terhadap humanisasi biasanya berupa perlakuan tidak adil, pemerasan, penindasan, dan kekejaman kaum penindas. Humanisasi diakui sebagai bentuk kerinduan kaum tertindas akan kebebasan dan keadilan, serta perjuangan mereka untuk meraih kembali harkat kemanusiaan mereka yang hilang. Lain halnya dengan dehumanisasi (perilaku tidak manusiawi). Fenomena dehumanisasi – yang diakibatkan proses industrialisasi, digitalisasi dan disrupsi – telah terjadi sepanjang sejarah; namun itu bukan fitrah sejarah. Bagi yang mengakui bahwa dehumanisasi sebagai fitrah sejarah, maka mereka telah terjebak dalam kondisi keterputusasaan. Perjuangan untuk humanisasi, emansipasi kaum pekerja, mengatasi keterasingan, pengesahan manusia sebagai pribadi-pribadi, akan tidak bermakna bagi mereka yang telah putus asa. Meski dehumanisasi merupakan fakta sejarah yang konkret, namun bukan suatu takdir yang harus diterima begitu saja.³⁹

Perilaku yang menyimpang dari praktik manusiawi (dehumanisasi), cepat atau lambat akan mendorong kaum tertindas untuk berjuang menentang mereka yang telah menindas. Agar perjuangan itu bermakna, menurut Freire, maka dalam perjuangannya untuk merebut

³⁷ Yunus, *Pendidikan Berbasis Realitas Sosial: Paulo Freire & Y.B. Mangunwijaya*, 54.

³⁸ Freire, *Pendidikan Kaum Tertindas*, 11.

³⁹ Freire, *Pendidikan Kaum Tertindas*, 11-12.

kemanusiaannya, kaum tertindas tidak boleh berbalik menjadi penindas baru bagi kaum penindas lama; tetapi harus berusaha memulihkan kembali kemanusiaan keduanya. Salah satu jalur untuk menggugah rasa kemanusiaan manusia adalah melalui pendidikan. Dengan demikian, pendidikan juga bertujuan untuk humanisasi.

Kurikulum dan Konten Pendidikan Pembebasan

Kurikulum dan muatan materi pendidikan pembebasan adalah materi-materi yang bersifat kontekstual, artinya berisi tentang realitas sosial masyarakat (berbasis realitas sosial). Pendidikan kontekstual adalah sebuah teori dan model pendidikan yang mengupayakan peserta didik untuk menjadi subjek dalam rangka menjawab persoalan-persoalan yang muncul dalam realitas sosial. Pendidikan bisa mengambil kesadaran sebagai suatu titik tolak yang menampilkan sesuatu yang oleh Freire disebut 'arkeologi kesadaran',⁴⁰ yakni suatu pengujian atas pemikiran manusia yang menemukan keadaan sadar. Freire menekankan peran berfikir dalam pembuatan kembali dunia. Dengan arkeologi kesadaran, manusia dapat menemukan kembali sejarah dan kebudayaan.

Manusia adalah pencipta sejarahnya sendiri. Tugas kesejarahan dan kemanusiaan terbesar bagi kaum tertindas adalah membebaskan diri mereka sendiri dan juga kaum penindas mereka,⁴¹ membebaskan diri mereka dari ketertindasan dan membebaskan kaum penindas dari segala bentuk perilaku yang menindas, baik melalui kekuasaan, harta, ataupun yang lain. Manusia adalah makhluk yang berada dalam proses menjadi (*becoming process*), sehingga perlu menyadari bahwa dirinya masih belum lengkap dan belum selesai.

Pendidikan yang bermuatan materi ajar yang bersifat kontekstual, mengarahkan pada peserta didik untuk berinteraksi dengan dunianya, karena tugas pendidikan adalah memproblematisasi realitas sosial menjadi bagian daripada manusia sebagai peserta didik. Freire dalam pedagoginya membuat tiga skema dalam merumuskan pendidikan kontekstual. *Pertama*, investigasi, yaitu pengujian dan penemuan kesadaran manusia yang bersifat *tahayul* atau magis, naif, dan kritis. *Kedua*, tematisasi, yaitu pengujian semesta tematis dengan reduksi; penemuan tema-tema generatif yang baru, yang tersirat dalam tema-tema sebelumnya. *Ketiga*, problematisasi; penemuan situasi-situasi rumit dan tindakan-tindakan limit yang mengarah pada aksi otentik tindakan kultural permanen untuk pembebasan.⁴²

⁴⁰ Yunus, *Pendidikan Berbasis Realitas Sosial: Paulo Freire dan Y.B. Mangunwijaya*, 43-44.

⁴¹ Freire, *Pendidikan Kaum Tertindas*, 12.

⁴² Collins, *Paulo Freire; Kehidupan, Karya dan Pemikirannya*, 150-151.

Pendidikan pembebasan dengan materi ajar berupa realitas (masalah) sosial memosisikan manusia (peserta didik) pada kondisi untuk menghadapi dan menyelesaikan berbagai masalah sosial serta menegaskan bahwa manusia adalah makhluk yang berada dalam proses menjadi (*becoming*), dan tidak pernah selesai, atau sebagai makhluk yang tidak pernah sempurna dalam menghadapi realitas. Manusia mengetahui bahwa dirinya adalah makhluk yang tak pernah tuntas, mereka sadar akan ketidaksempurnaannya, dan karena itu pendidikan sebagai bentuk pengejawantahan yang khas manusiawi. Sifat belum selesai dari manusia dan sifat terus berubahnya realitas mengharuskan pendidikan sebagai kegiatan yang terus berlangsung tanpa akhir (*in never ending process*) atau *life long education* (pendidikan seumur hidup).

Praktik pendidikan pembebasan harus menggambarkan konsep tentang manusia dan dunianya. Pengenalan itu harus bersifat subjektif sekaligus objektif untuk memperoleh pengetahuan tentang realitas. Realitas itu bukan hanya data-data objektif, tetapi fakta konkret yang terjadi di mana-mana terutama di dunia ketiga. Berbagai persoalan perlu diintegrasikan kedalam dunia pendidikan untuk dicari penyebab dan penyelesaiannya melalui proses yang dialogis.

Dengan demikian, materi pendidikan pembebasan tidak hanya bersifat *teks book*, tetapi harus kaya dengan materi-materi realitas sosial yang dapat didiskusikan di dalam kelas untuk melatih peserta didik agar dapat membebaskan dirinya dari realitas sosial yang penuh masalah. Pendidikan kontekstual (berbasis realitas sosial) mengajarkan peserta didik untuk dapat mendiskusikan masalah sosialnya dan mencari solusi untuk kemudian dapat bebas dari masalah tersebut.

Proses Pendidikan Pembebasan

Proses implementasi pendidikan pembebasan adalah bersifat dialogis. Pendidikan dialogis merupakan upaya penolakan terhadap pendidikan 'gaya bank' (tradisional), yang telah menjadikan pendidikan sebagai ajang monopoli guru terhadap peserta didik di sekolah. Dalam upaya *counter* terhadap hal tersebut, seharusnya guru dan peserta didik menjadi mitra dialog dalam memecahkan segala persoalan, bukan membuat jarak antara guru dan peserta didik, karena dengan adanya jarak akan membuat peluang penindasan guru terhadap peserta didik terbuka lebar.

Pendidikan gaya bank (*banking concept education*) diibaratkan Freire sebagai sebuah kenyataan dimana guru menabungkan ilmunya kepada peserta didik secara sepihak. Guru menceritakan tentang objek-objek pengetahuan, sementara peserta didik dengan patuh mendengarkannya tanpa ada nilai kritis sedikit pun. Guru membicarakan suatu realitas seolah-olah menjadi sesuatu yang kaku, statis, tidak

bergerak, terpisah satu sama lain, dan dapat diramalkan.⁴³ Dalam hal ini, peserta didik diposisikan sebagai celengan bagi guru yang menabung inilah yang dinamakan Freire sebagai pendidikan gaya bank. Pada pendidikan gaya ini, ruang gerak peserta didik hanya terbatas sebagai penerima, pencatat, dan penyimpan pengetahuan. Memang benar, dalam hal ini peserta didik akan efektif dalam mencatat dan menyimpan pengetahuan, tetapi ia akan pasif dan miskin dalam hal daya cipta dan daya ubah pengetahuan.⁴⁴ Akibatnya, peserta didik akan sulit berperan dalam menemukan pengetahuan (*discovery of knowledge*); padahal usaha untuk mencari dan menemukan pengetahuan adalah praktik empiris yang diharapkan di dalam proses pendidikan.

Menurut Freire, konsep pendidikan perbankan (*a banking concept*) sangat tidak efektif dan menciutkan nyali serta potensi yang dimiliki oleh individu. Sebab pendidikan model perbankan meniscayakan, “*the property of the teacher rather than a medium evoking the critical reflection of both teacher and students*” (properti milik guru daripada media yang membangkitkan refleksi kritis baik guru dan peserta didik)⁴⁵; dan pendidikan dipandang sebagai transaksi di mana guru menitipkan pengetahuan kepada peserta didiknya (*a transaction in which teachers deposit knowledge in their students*). Atau dalam bahasa yang sederhana, pendidikan perbankan setidaknya mengandung beberapa kriteria berikut, yaitu 1) Guru mengajar, peserta didik diajar; 2) Guru tahu segalanya, peserta didik tidak tahu apa-apa; 3) Guru berfikir, peserta didik dipikirkan; 4) Guru bercerita, peserta didik patuh mendengarkan; 5) Guru mengatur, peserta didik diatur; 6) Guru memilih dan memaksakan pilihannya, peserta didik menyetujui; 7) Guru berbuat, peserta didik membayangkan dirinya berbuat sesuai gurunya; 8) Guru memilih apa yang akan diajarkan, peserta didik menyesuaikan diri; 9) Guru mengacaukan wewenang ilmu pengetahuan dengan wewenang jabatannya dan menghalangi kebebasan peserta didik; 10) Guru adalah subjek dalam proses belajar, peserta didik adalah objeknya.⁴⁶

Pendidikan dengan gaya bank amatlah hegemonik, di mana kreatifitas peserta didik bisa diberangus lewat praksis otoritas guru. Pada akhirnya guru pun bertindak menindas sang peserta didik dengan tidak memberikan kebebasan berekspresi atau beraspirasi akan segala uneg-unegnya yang mungkin sangat mengganggu dalam memori otaknya. Peserta didik akan menjadi tumpul daya kreasinya jika pendekatan monolog (gaya bank) tersebut diterapkan dalam pendidikan. Pendidikan justru menjadi alat penindasan dan bukan penyadaran kritis serta

⁴³ Freire, *Pendidikan Kaum Tertindas*, 49.

⁴⁴ Freire, *Pendidikan Kaum Tertindas*, 50-51.

⁴⁵ Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, 80.

⁴⁶ Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, 51-52.

pembebasan manusia untuk mencapai harkat kehidupan yang manusiawi.

Oleh karena itu, harus dilakukan reformasi dalam hal pendidikan. Reformasi itu memerlukan proses operasionalisasi dan implementasi yang runut dan terukur. Dalam pendidikan pembebasan, proses pendidikan sepenuhnya melalui dialog, guru-peserta didik dan peserta didik-guru. Mereka bersama-sama bertanggung jawab untuk proses menjadi (*becoming*) manusia seutuhnya.⁴⁷ Dialog merupakan kebutuhan eksistensial manusia. Dialog adalah penggunaan bahasa atau kata yang disusun berdasarkan refleksi dan aksi. Kata yang diucapkan tanpa tindakan adalah verbalisme,⁴⁸ dan tindakan tanpa refleksi merupakan aktivisme.

Dalam analisis Freire, dialog yang penuh harapan merupakan tindakan revolusioner, sebagai pengetahuan empiris yang bertemu dengan pengetahuan kritis. Melalui dialog dan komunikasi bahasa, peserta didik dianggap bertanggung jawab dalam proses pembelajaran mereka sendiri, dan lalu menjadi mitra guru dalam belajar. Freire menegaskan bahwa dialog merupakan hal yang esensial bagi proses penyadaran dan pembebasan. Freire menggarisbawahi potensi yang luas dari dialog dan dengan bersemangat mempertahankan kekuatan bahasa sebagai alat yang mampu menanamkan dominasi maupun kebebasan. Tentu saja dialog dapat membawa seseorang untuk memaknai dunia dan mendorong transformasi sosial dan pembebasan. Menurut Freire nilai-nilai seperti cinta kasih adalah esensi dialog; “*If I do not love the world; if I do not love life; if I do not love people, I cannot enter into dialogue*” (jika aku tidak mencintai dunia; jika aku tidak mencintai hidup; jika aku tidak mencintai rakyat, aku tidak dapat terlibat dalam dialog).⁴⁹ Dialog mengandung arti bersikap kritis yang berisi tentang objek-objek dan subjek-subjek dialog. Dengan begitu dialog harus berjalan bebas, efektif, dan penuh harapan.⁵⁰

Konteks dialog yang teoretis pada dasarnya menghadirkan fakta berupa keadaan nyata yang secara kritis bisa dianalisis. Analisis ini melibatkan pengujian atas abstraksi dengan cara merepresentasikan realitas yang konkret, terutama dalam mencari pengetahuan yang

⁴⁷ Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, 80.

⁴⁸ Freire, *Pendidikan Kaum Tertindas*, 72.

⁴⁹ Yunus, *Pendidikan Berbasis Realitas Sosial: Paulo Freire & Y.B. Mangunwijaya*, 47.

⁵⁰ Paulo Freire juga menegaskan bahwa semestinya pendidikan (*pedagogi*) itu menjadi sebuah harapan bagi setiap manusia (terutama peserta didik); harapan ke depan untuk mencapai cita-cita mulia dalam kehidupan. Mengenai *pedagogi* harapan, lihat Paulo Freire, *Pedagogi Harapan: Menghayati Kembali Pedagogi Kaum Tertindas*, cet. 5 (Yogyakarta: Kanisius, 2005).

kontekstual. Guru dan peserta didik (sebagai subjek pengetahuan yang dialogis) berada pada posisi "setara" dalam proses penyelidikan terhadap objek. Dialog yang teoretis harus diaplikasikan kedalam dataran praktis yang kontekstual (sesuai dengan realitas sosial yang terjadi dan aktual).

Berawal dari dialog, maka langkah selanjutnya muncul metode pengajuan masalah (*a problem-posing method*) di mana guru dan peserta didik adalah penyelidik bersama yang kritis. Bekerja dengan guru untuk mempermasalahkan dunia mereka, peserta didik "*come to see the world not as a static reality, but as a reality in process*" (datang untuk melihat dunia bukan sebagai realitas statis, tetapi sebagai realitas dalam proses).⁵¹ '*Looking at the past*' (melihat masa lalu), misalnya, menjadi sarana untuk memahami lebih jelas apa dan siapa mereka sehingga mereka dapat lebih bijak membangun masa depan.⁵² Pada saat yang bersamaan, sebagaimana dikatakan Freire, "kemampuan pendidik untuk mengetahui objek senantiasa direproduksi secara terus-menerus", maka dialog adalah "penyegehan" bersama antara guru dan peserta didik dalam tindakan bersama untuk mengetahui dan mengetahui kembali objek belajar".⁵³ Akhirnya, muatan pendidikan pembebasan adalah 'representasi' yang terorganisir, sistematis dan dikembangkan kepada individu tentang hal-hal yang ingin mereka ketahui lebih banyak'.⁵⁴ Sementara isinya "dibentuk, dikonstruksi dan diatur oleh pandangan peserta didik tentang worldview", bagaimanapun, tugas guru adalah dialogis untuk "menyajikan kembali" (*re-present*) alam semesta itu kepada orang-orang dari siapa dia pertama kali menerimanya dan proses "menyajikan kembali" itu bukan sebagai kuliah (*lecture*), tetapi sebagai masalah (*problem*).⁵⁵ Jadi dalam pendidikan pembebasan, peserta didik memproduksi dan bertindak berdasarkan ide-ide mereka sendiri, tidak "memakan" dan "menelan" ide orang lain secara mentah.⁵⁶

Fenstermacher dan Soltis, dalam karya mereka *Approaches to teaching*⁵⁷, mengklasifikasikan Freire dan Peters sebagai '*liberationists*' (pembebasan), yaitu para filsuf yang memandang guru sebagai seseorang yang 'membebaskan dan membuka pikiran pembelajar' (*frees and opens*

⁵¹ Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, 66.

⁵² Freire, *Cultural Action for Freedom*, 84.

⁵³ Ira Shor, and Paulo Freire, "What is the "Dialogical Method" of Teaching?," *Journal of education* 169.3 (1987): 11-31.

⁵⁴ Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, 93.

⁵⁵ Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, 109.

⁵⁶ Kelvin Stewart Beckett, "Paulo Freire and the Concept of Education," *Educational Philosophy and Theory* 45.1 (2013): 49-62.

⁵⁷ Gary D. Fenstermacher, Jonas F. Soltis, and Matthew N. Sanger, *Approaches to Teaching* (Teachers College Press, 2015).

the mind of the learner).⁵⁸ Mereka juga mengatakan bahwa Freire adalah 'mungkin artikulator awal yang paling terkenal dari peran guru emansipasionis' (*the best-known early articulator of the role of the emancipationist teacher*).⁵⁹ Pengajaran emansipatoris menjadi 'varian dari pendekatan liberasionis, dengan pendekatan politik dan sosial yang kuat orientasi'.⁶⁰ Bukannya Peters tidak memiliki orientasi politik dan sosial, namun jelas dia memilikinya.⁶¹ Termasuk juga bukan poin penting bahwa orientasinya berbeda dari Freire, meskipun jelas memang demikian. Perbedaan yang signifikan, setidaknya bagi kami, adalah bahwa Peters memulai proses pendidikan dengan monolog di mana guru mentransmisikan pengetahuan mereka kepada peserta didik, meminta mereka untuk memecahkan masalah yang semakin kompleks, mengatur masalah sampai mereka mencapai titik di mana mereka dapat mulai mengatasinya isu-isu terkini dalam 'bentuk-bentuk pemikiran dan kesadaran'⁶² yang sekarang mereka bagikan dengan guru-guru mereka.

Sementara itu, Freire di sisi lain, memulai kampanye literasinya dengan penelitian tentang '*linguistic universe*' (alam semesta linguistik) peserta didik yang mencari 'kata-kata generatif' bersuku tiga seperti FAVELA (perkampungan kumuh).⁶³ Dia kemudian memasukkan setiap kata ke dalam 'kodifikasi'—di sini slide yang menggambarkan 'situasi eksistensial peserta didik di daerah kumuh'—yang berfungsi sebagai 'objek yang dapat diketahui yang menengahi antara mata pelajaran yang mengetahui pendidik dan peserta didik dalam tindakan mengetahui bahwa mereka mencapai dalam dialog'.⁶⁴ Bagi Freire, guru dan peserta didik ditempatkan dalam '*concrete context*' (konteks konkret), '*the 'slum reality*' (realitas kumuh), dan '*a theoretical context*' (konteks teoretis), 'kelompok diskusi' (*circulo de cultura*) di mana mereka terlibat dalam 'dialog tentang alasan realitas kumuh' (penekanan pada aslinya). Dialog ini memungkinkan peserta didik untuk mengubah interpretasi mereka tentang realitas dari sekedar opini (baca: mitos) menjadi lebih 'pengetahuan kritis' melalui proses 'de-kodifikasi' realitas dan '*re-totalizing*'. Pada saat yang bersamaan, peserta didik merasa disubjekkan,

⁵⁸ Gary D. Fenstermacher, Jonas F. Soltis, and Matthew N. Sanger, *Approaches to Teaching*, 5.

⁵⁹ Gary D. Fenstermacher, Jonas F. Soltis, and Matthew N. Sanger, *Approaches to Teaching*, 52.

⁶⁰ Gary D. Fenstermacher, Jonas F. Soltis, and Matthew N. Sanger, *Approaches to Teaching*, 51.

⁶¹ Stanley I. Benn, and Richard Stanley Peters, *The principles of Political Thought* (New York: Free Press, 1965).

⁶² Richard Stanley Peters, *Ethics and Education (routledge revivals)* (Routledge, 2015), 31.

⁶³ Freire, *Cultural Action for Freedom*, 53.

⁶⁴ Freire, *Cultural Action for Freedom*, 53.

ditempatkan dalam posisi yang “pas” sehingga tidak merasa dikambinghitamkan atau menjadi objek sebagaimana halnya pendidikan perbankan.⁶⁵

Bagi Freire, pendidikan pembebasan haruslah memuat; 1) Metode yang aktif, dialogis, kritis, dan menggugah sikap kritis; 2) Mengubah isi program pendidikan (ke arah yang menyadarkan –*pen.*); 3) Menggunakan teknik-teknik seperti pemilah-milahan tema (pelajaran –*pen.*). Dengan demikian, metode yang diprioritaskan dalam pendidikan adalah dialog sebagaimana paparan di muka yang merupakan hubungan harmonis dan saling mengisi yang bersifat horizontal antar manusia.⁶⁶

Freire menggarisbawahi dialog memiliki dua potensi, yaitu menanamkan hegemoni atau doktrin maupun membebaskan. Tentu saja dialog dalam konteks pendidikan pembebasan bertujuan untuk membawa seseorang untuk memaknai dunia dan mendorong transformasi sosial dan pembebasan. Sungguhpun demikian, menurut Freire ada seperangkat nilai-nilai yang dipatuhi agar proses dialog itu berjalan sesuai yang diharapkan, di antaranya nilai-nilai seperti cinta kasih yang menjadi esensi dialog; “*If I do not love the world; if I do not love life; if I do not love people, I cannot enter into dialogue*” (jika aku tidak mencintai dunia; jika aku tidak mencintai hidup; jika aku tidak mencintai rakyat, aku tidak dapat terlibat dalam dialog).⁶⁷ Dialog mengandung arti bersikap kritis yang berisi tentang objek-objek dan subjek-subjek dialog. Dengan begitu dialog harus berjalan bebas, efektif, dan penuh harapan.⁶⁸

Konteks dialog yang teoretis pada dasarnya menghadirkan fakta berupa keadaan nyata yang secara kritis bisa dianalisis. Analisis ini melibatkan pengujian atas abstraksi dengan cara merepresentasikan realitas yang konkret, terutama dalam mencari pengetahuan yang kontekstual. Guru dan peserta didik (sebagai subjek pengetahuan yang dialogis) berada pada posisi “setara” dalam proses penyelidikan terhadap objek. Dialog yang teoretis harus diaplikasikan kedalam dataran praktis yang kontekstual (sesuai dengan realitas sosial yang terjadi dan aktual).

⁶⁵ Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, 54.

⁶⁶ Paulo Freire, *Education for Critical Consciousness* (New York: Continuum Publishing Company, 2000), 45.

⁶⁷ Yunus, *Pendidikan Berbasis Realitas Sosial: Paulo Freire & Y.B. Mangunwijaya*, 47.

⁶⁸ Paulo Freire juga menegaskan bahwa semestinya pendidikan (*pedagogy*) itu menjadi sebuah harapan bagi setiap manusia (terutama peserta didik); harapan ke depan untuk mencapai cita-cita mulia dalam kehidupan. Mengenai *pedagogi* harapan, lihat Paulo Freire, *Pedagogi Harapan: Menghayati Kembali Pedagogi Kaum Tertindas*, cet. 5 (Yogyakarta: Kanisius, 2005).

Setidaknya ada lima (5) sikap (*attitude*) yang harus dimiliki dalam merealisasikan proses yang dialogis.⁶⁹ *Pertama*, rasa cinta kasih. Dialog tidak akan terjadi tanpa adanya rasa cinta kasih yang mendalam terhadap dunia dan sesamanya. Cinta sekaligus menjadi dasar daripada dialog bahkan dialog itu sendiri. *Kedua*, sikap rendah hati. Dialog tidak akan terjadi bila sesama manusia saling menunjukkan ego kesombongannya. Dialog akan terjalin bila sesama manusia menyadari akan kekurangan masing-masing dan sadar bahwa manusia adalah makhluk yang belum selesai dan tidak sempurna, sehingga perlu hubungan yang dialogis dalam rangka menutupi kekurangan masing-masing.

Ketiga, adanya keyakinan yang mendalam terhadap diri manusia. Manusia yang dialogis yakin (percaya diri) akan diri dan manusia lain, sehingga tercipta sikap saling menghargai dalam praktik dialog. Rasa cinta kasih, rendah hati, dan keyakinan diri menjadi dasar dari proses dialog yang mengarah pada hubungan horizontal yang harmonis dan saling mempercayai. *Keempat*, sikap penuh harapan. Tanpa adanya harapan, mustahil terjadi dialog. Proses pendidikan yang tidak memberikan harapan akan menjadi suatu media kebisuan bagi peserta didik. Pendidikan harus penuh dengan harapan progresif yang logis dan realistis.

Kelima, sikap kritis. Dialog sejati tidak akan terwujud kecuali dengan melibatkan pemikiran kritis, pemikiran yang melibatkan suatu hubungan tak terpisahkan antara manusia dan dunia tanpa melakukan dikotomi antara keduanya, pemikiran yang memandang realitas sebagai proses dan perubahan (bukan entitas yang statis), pemikiran yang tidak memisahkan dirinya dari tindakan (tetapi senantiasa bergumul dengan masalah-masalah keduniawian tanpa rasa gentar dalam menghadapi sebuah resiko).

Dalam proses pembelajaran pada pendidikan pembebasan, di samping dialogis, perlu mengutamakan pemahaman daripada hafalan semata. Hafalan semata merupakan proses pembodohan daya kreatif peserta didik,⁷⁰ dimana peserta didik hanya diberikan materi-materi yang terkadang tidak dipahaminya dan kemudian mereka dituntut untuk menghafalnya. Bagi pendidikan pembebasan, pemahaman adalah unsur utama yang harus dimiliki setiap peserta didik dalam proses belajar mengajar. Dengan paham, seseorang akan sadar terhadap apa yang telah dilakukannya sehingga dengan mudah dapat membaca realitas sekelilingnya serta menjawab persoalan-persoalan kehidupan dan menghadapi tantangan zaman. Secara konkret, “paham” dapat menjadi sarana untuk menjauhkan diri dari pembodohan dan penindasan.

⁶⁹ Freire, *Pendidikan Kaum Tertindas*, 74-79.

⁷⁰ Freire, *Pendidikan Kaum Tertindas*, 50.

Pendidikan Pembebasan dan Pendidikan Islam

Pendidikan Islam terkadang tidak sungguh-sungguh diarahkan pada tujuan yang positif. Strategi yang dilakukan masih bersifat defensif, hanya untuk menyelamatkan pikiran-pikiran kaum umat Islam dari polusi dan kerusakan moral serta perilaku yang ditimbulkan oleh dampak gagasan-gagasan Barat melalui disiplin ilmu-ilmu modern, terutama gagasan-gagasan yang dianggap akan menghancurkan standar-standar moralitas Islam tradisional.⁷¹ Mencermati pendidikan Islam yang demikian itu, perlu adanya pengembangan konsep pendidikan Islam yang tidak hanya berhenti pada dataran normatif, tetapi dilihat secara filosofis dan empiris serta praksisnya. Pencarian konsep pendidikan Islam yang ideal seperti itu antara lain bisa dilakukan melalui penbandingan antara pendidikan Islam dengan pendidikan pembebasan (Freire).

Gagasan pendidikan Freire yang penuh dengan nuansa spirit pembebasan, penyadaran, dan humanisasi bagi manusia melalui proses pendidikan yang dialogis menemukan relevansinya ketika disandingkan dengan pendidikan Islam yang menekankan tiga aspek sentral, yaitu – meminjam istilah Abid al-Jabiri – nalar bayani, burhani dan ‘irfani.⁷² Hal serupa juga dikemukakan oleh Jalaludin Rahmat bagi pendidikan Islam, dengan menyatakan bahwa pendidikan Islam –seharusnya- bukan sekadar proses penanaman nilai-nilai moral untuk membentengi diri dari akses negatif globalisasi. Lebih dari itu, yang paling penting adalah bagaimana agar nilai-nilai moral yang telah ditanamkan pendidikan Islam tersebut mampu berperan sebagai kekuatan pembebas (*liberating force*) dari himpitan kemiskinan, kebodohan, dan keterbelakangan sosial ekonomi dan budaya.⁷³ Oleh karenanya kandungan pendidikan Islam harus bersifat holistik dari aspek-aspek kehidupan dan tidak boleh bersifat dikotomis antara pendidikan agama dan umum, sebab ilmu dalam pendidikan Islam sebenarnya bersifat utuh-integral-integratif.

Selama ini umat Islam belum mendasarkan gerakannya pada elaborasi yang mendalam tentang realitas sosial yang objektif. Umat Islam masih berkuat pada kesadaran subjektif-normatif, sehingga umat Islam baru tampil dalam realitas subjektif. Usaha untuk membentuk pribadi Muslim jama’ah, komunitas, dan umat, misalnya, hanya didorong oleh kesadaran normatif yang subjektif, sehingga umat Islam

⁷¹ Fazlur Rahman, *Islam dan Modernisasi tentang Transformasi Intelektual*, terj. Ahsin Muhammad (Bandung: Pustaka, 1985), 34-35.

⁷² Penulis meminjam ketiga nalar Abid al-Jabiri, lihat Muhammad Abid al-Jabiri, *Formasi Nalar Arab Kritik Tradisi Menuju Pembebasan dan Pluralisme Wacana Religius*, terj. Imam Khoiri (Yogyakarta: Ircisod, 2003).

⁷³ Jalaludin Rahmat, *Islam Alaternatif* (Bandung: Mizan, 1989), 3.

tidak siap merespon berbagai tantangan perubahan sosial yang empiris yang terjadi di masyarakat.⁷⁴

Pola kajian dan teori pendidikan Islam pada hakikatnya berusaha mengembangkan konsepsi kependidikan Islam secara menyeluruh dengan bertitik tolak pada sejumlah pandangan dasar Islam mengenai kependidikan dan mengombinasikannya dengan kependidikan modern (Barat). Dengan demikian, hal ini menyarankan secara implisit adanya aspirasi di kalangan pemikir pendidikan Islam untuk melakukan terobosan intelektual demi merekonstruksi konsep pendidikan Islam dalam konteks dunia kontemporer.⁷⁵ Oleh karena itu pendidikan Islam tidak boleh hanya berparadigma pada *regressive oriented*, tetapi juga perlu *progressive oriented*. Pendidikan Islam di era klasik dan keemasannya sudah memiliki komitmen yang tinggi dalam mengembangkan ilmu pengetahuan; baik agama maupun umum. Komitmen inilah yang telah mengharumkan nama Islam dan mengantarkan masyarakatnya ke puncak peradaban (*the Islamic golden age*). Hanya saja setelah muncul gerakan *renaissance* di Eropa, pusat pengembangan ilmu pengetahuan yang pernah diraih dunia Islam diambil alih oleh Barat dan berlangsung hingga saat ini.⁷⁶

Oleh karena itu, yang urgen diangkat dalam diskursus pendidikan Islam saat ini adalah pendidikan Islam sebagaimana yang tersirat dalam al-Quran. Dalam al-Quran surat Ali Imran ayat 110, tertulis ayat yang artinya: "*Engkau adalah umat terbaik yang diturunkan di tengah manusia untuk 'menegakkan kebaikan', 'mencegah kemungkaran', dan 'beriman kepada Allah'*". Ayat tersebut menyiratkan tiga pesan universal yang harus dilakukan oleh umat Islam, dan semestinya menjadi muatan dalam pendidikan Islam. Tiga pesan yang dimaksud adalah "menegakkan kebaikan" (humanisasi), "mencegah kemungkaran" (liberasi), dan "beriman kepada Allah" (transendensi). Pendidikan Islam jika ingin tetap eksis dalam kancah globalisasi, maka hendaknya menjadikan tiga muatan tersebut sebagai paradigma pendidikannya.

Tiga nilai di atas dapat disebut juga sebagai nilai profetik.⁷⁷ Kuntowijoyo menjadikan tiga nilai tersebut sebagai paradigma (*mode of thought, mode of inquiry, mode of knowing*) dalam memahami realitas sosial. Dengan paradigma qurani-profetik, Kuntowijoyo merumuskan paradigma baru dalam memahami Islam. Paradigma al-Quran, bagi

⁷⁴ Kuntowijoyo, *Paradigma Al-Quran: Interpretasi untuk Aksi* (Mizan: Bandung, 1991), 182.

⁷⁵ Azyumardi Azra, *Pendidikan Islam dan Modernisasi* (Jakarta: Logos, 1999), 90-91.

⁷⁶ Kuntowijoyo, *Paradigma Al-Quran: Interpretasi untuk Aksi*, 290.

⁷⁷ Kuntowijoyo, "Al-Quran sebagai Paradigma", *Jurnal Ulumul Quran*, No. 4, Vol. V (1994): 100.

Kuntowijoyo, berarti "Suatu konstruksi pengetahuan yang memungkinkan umat Islam memahami realitas sebagaimana al-Quran memahaminya". Konstruksi pengetahuan ini dibangun oleh al-Quran agar umat Islam memiliki hikmah perilaku yang sejalan dengan nilai-nilai normatif al-Quran, baik pada level moral maupun sosial. Konstruksi pengetahuan ini juga akan membantu terumuskannya desain-desain mengenai sistem Islam, termasuk sistem pengetahuan.⁷⁸

Dalam kaitan dengan pendidikan, umat Islam harus memahami pendidikan sebagaimana al-Quran memahaminya. Al-Quran tidak pernah mendikotomikan ilmu pengetahuan atau sistem pendidikan. Semua ilmu dan lembaga pendidikan yang di dalamnya diajarkan ilmu-ilmu adalah dibenarkan oleh Islam (al-Quran), asalkan ilmu tersebut bermanfaat bagi kemaslahatan umat manusia. Islam perlu dipahami sebagai kerangka ilmu, sebab pola keilmuan akan lebih menjanjikan sifat yang objektif, faktual dan terbuka. Melalui kerangka ilmu, terutama empiris, umat Islam akan lebih bisa memahami realitas sebagaimana al-Quran memahaminya. Dengan cara itu, umat akan dapat melakukan transformasi sosial berdasarkan cita-cita al-Quran melalui pendidikannya; sehingga pendidikan Islam harus mengandung nilai humanisasi, liberasi, dan transendensi.

Dalam rangka merealisasikan gagasan di atas, perlu adanya pendekatan sintetik-analitik dalam memahami al-Quran; sebuah pendekatan yang memberlakukan al-Quran sebagai konsep-konsep sejarah atau *amtsal*, dengan begitu manusia dapat melakukan transformasi psikologis, sekaligus memberlakukan al-Quran sebagai data atau dokumen dari Tuhan yang berisi postulat teoretis dan teologis sekaligus. Dengan pendekatan semacam ini, ayat-ayat al-Quran sebenarnya merupakan pernyataan-pernyataan normatif yang harus dianalisis untuk diterjemahkan pada level yang objektif, bukan subjektif semata.

Sebagaimana teori sosial yang bersifat transformatif, Islam pun juga demikian mengandung spirit yang bersifat transformatif. Bagaimana cita-cita transformasi Islam? Kuntowijoyo menjelaskan:

"Bahwa cita-cita itu, berakar pada misi ideologis *amar ma'ruf* dan *nahyu munkar*. Yang pertama berarti humanisasi, dan yang kedua berarti liberasi (pembebasan). Setiap gerakan Islam kearah transformasi sosial pasti melibatkan unsur humanisasi, liberasi, dan transendensi. Karena itu, agar terancang

⁷⁸ Kuntowijoyo, "Al-Quran sebagai Paradigma", 100. Bandingkan dengan Moh Shofan, *Pendidikan Berparadigma Profetik: Upaya Konstruktif Membongkar Dikotomi Sistem Pendidikan Islam* (Institute for Religion and Civil Society Development Yogyakarta: Ircisod, 1994), 131-133.

lebih sistematis dan ilmiah, suatu gerakan sosial, harus dimotivasikan dan didasarkan pada teori sosial. Tetapi karena teori sosial Islam sedang dibangun, kita perlu melihat perkembangan teori sosial Barat khususnya yang berkaitan dengan transformasi sosial”.⁷⁹

Dalam konteks pembangunan pendidikan Islam, tidak ada salahnya meminjam spirit pendidikan pembebasan yang kemudian diintegrasikan dengan pemikiran pendidikan Islam. Spirit pendidikan pembebasan Freire mengandung nilai-nilai humanisasi dan liberasi, sementara spirit pendidikan Islam kaya dengan nilai-nilai transendensi. Dari sini berarti konsep pendidikan Freire secara filosofis tidak bertentangan dengan nilai ajaran Islam yang memang menghendaki adanya humanisasi dan liberasi dari kebodohan, kemiskinan, dan ketertinggalan.

Apabila pendidikan Islam dikombinasikan dengan spirit pendidikan pembebasan Freire, maka akan menjadi konsep pendidikan Islam yang ideal; pendidikan Islam yang berbasis moral-rasional; dan pendidikan Islam yang tidak bertentangan dengan spirit universal al-Quran, yakni humanisasi, liberasi, dan transendensi. Memasukkan spirit pendidikan pembebasan Freire yang ingin membebaskan manusia dari segala bentuk penindasan ke dalam konsep pendidikan Islam adalah tidak kontraproduktif.

Ajaran Islam – termasuk pendidikan Islam – penuh dengan semangat pembebasan. Sayyid Qutb menyatakan bahwa Islam berisi aqidah revolusioner yang aktif, yang merupakan suatu proklamasi pembebasan manusia dari perbudakan.⁸⁰ Arkoun juga menegaskan bahwa kebebasan merupakan data khas Islam karena agama Islam adalah agama yang memproklamirkan diri sebagai agama pembebasan.⁸¹ Sir Muhammad Iqbal dalam karya monumentalnya yang sudah menjadi klasik, *The Reconstruction of Religious Thought in Islam* menandakan bahwa Islam memberikan ruang yang sangat luas bagi semangat induktif (baca juga: pembebasan) dalam proses pencarian kebenaran ilmiah.⁸²

⁷⁹ Kuntowijoyo, *Paradigma Al-Quran: Interpretasi untuk Aksi*, 327-344.

⁸⁰ M. Laily Mansur, *Pemikiran Kalam dalam Islam* (Jakarta: Pustaka Firdaus, 1994), 143-149.

⁸¹ Muhammad Arkoun, "Logosentrisme dan Kebenaran Agama dalam Pemikiran Islami Berdasarkan al-'I'lam bi-Manaqib al-Islam Karya al-'Amiri," *Nalar Islami dan Nalar Modern: Berbagai Tantangan dan Jalan Baru*, ed. Johan Hendrik Meuleman, terj. Rahayu S. Hidayat (Jakarta: INIS, 1994), 175.

⁸² Mohammad Iqbal, *The Reconstruction of Religious Thought in Islam* (Stanford University Press, 2013), 101; Masdar Hilmy, *Pendidikan Islam dan Tradisi Ilmiah* (Malang: Madani, 2016), 160; Senata Adi Prasetya, "Reorientasi,

Lebih dari itu, Iqbal menunjuk pada peran intelek (intuisi atau *qalb fu'ad*) yang mampu mendapatkan kebenaran yang lebih tinggi. Kendati demikian, ia berbeda dari sebagian pemikir Muslim – katakanlah al-Ghazali yang kadang terkesan mengontraskan rasio dengan intuisi (*'irfani*)– Iqbal melihat intuisi sebagai kelanjutan rasio, meski pada tataran yang lebih tinggi.⁸³ Bagi Iqbal, rasionalitas tidak dapat dipisahkan dari intuisi. Demikian pula, tatkala menyandingkan pendidikan pembebasan ala Paulo Freire tidak boleh terlepas dari nilai-nilai Islam, dengan demikian integrasi-interkoneksi keduanya menemukan titik signifikansinya di sini.

Yang tidak kalah menariknya dari pemikiran Iqbal adalah upayanya yang sangat brilian melakukan sintesis antara pemikiran Islam dan filsafat Barat. Inilah usaha yang tidak banyak dilakukan oleh ulama pemikir Islam pada zaman itu atau bahkan pada zaman sesudah Iqbal – setidaknya-tidaknya dengan kedalaman, orisinalitas dan penguasaan sumber sebagaimana yang dimiliki Iqbal.⁸⁴ Seperti yang kita lihat dalam uraian di atas, Iqbal juga tidak hanya masuk pada wilayah akademis belaka, melainkan ada sebuah upaya masif untuk mentransformasi masyarakat Islam ke arah yang lebih baik dan lebih senada dengan ajaran agamanya, dengan tanpa segan belajar dari peradaban lain, peradaban Barat.

Oleh karenanya, pendidikan Islam sebagai sarana transformasi nilai-nilai keislaman dan masyarakat Islam haruslah “memproses” manusia pembebas dan menjadi praktik “pembebasan”.⁸⁵ Pendidikan Islam harus bisa membebaskan manusia dari belenggu berbagai aliran dan teknologi yang menimbulkan sikap ketergantungan. Dengan kebebasan, Islam memiliki komitmen yang tinggi dan memberikan tempat terhormat bagi pengembang ilmu pengetahuan dan teknologi. Jangkauan misi Islam menurut Arkoun adalah:

”Mampu menyatukan kebebasan-kebebasan dan peraturan-peraturan, individualisme dan kolektivisme, ilmu dan agama, rasionalisme dan efektivisme, jiwa dan materi, wahyu dan nalar, kehidupan ini dan yang lain, dunia misteri dan dunia meraba, stabilitas dan

Peran dan Tantangan Pendidikan Islam di Tengah Pandemi," *TARBAWI* 9.1 (2020): 21-37.

⁸³ Muhamad Iqbal, *The Reconstruction of Religious Thought in Islam*, terj. Hawasi dan Musa Khazim dengan judul, *Rekonstruksi Pemikiran Religius dalam Islam* (Bandung: Mizan, 2021), xi-xii.

⁸⁴ Muhammad Iqbal, *Rekonstruksi Pemikiran Religius dalam Islam* (Bandung: Mizan, 2021), xii.

⁸⁵ Ahmad Warid Khan, *Membebaskan Pendidikan Islam* (Yogyakarta: Istawa, 2002), 183.

evolusi, masa lalu dan masa kini, pelestraian dan pembaharuan, Islam dan kemanusiaan”.⁸⁶

Spirit pembebasan dalam Islam dapat menggiatkan kinerja pendidikan Islam untuk mengambil prakarsa yang mengarah pada praktik pembebasan meski tetap menjaga keterpaduan dengan norma-norma agama. Dalam pandangan Engineer, seluruh kandungan al-Quran mengandung semangat pembebasan manusia dari eksploitasi dan penindasan. Orang-orang yang tidak bertujuan untuk membebaskan orang-orang yang tertindas dan lemah berarti hanya mengaku beriman secara verbal,⁸⁷ dan belum secara tindakan. Oleh karena itu umat Islam harus menjadi sosok pembebas bagi manusia-manusia yang lemah dan tertindas. Untuk bisa melahirkan sosok-sosok pembebas, nilai-nilai kebebasan harus sudah tercermin dalam proses pendidikan sejak dini, ketika sang anak sudah mengenal huruf-huruf al-Quran. Hal ini sangat mungkin jika pendidikan Islam dikembangkan dengan pendekatan dialogis dan demokratis.

Kesimpulan

Pendidikan pembebasan sebagaimana dikemukakan Freire sangat menarik untuk dikaji dan diimplementasikan dalam dunia pendidikan Islam. Pendidikan Islam yang penuh dengan muatan moral perlu mengembangkan fiturnya dengan semangat pembebasan. Jika itu dapat dilakukan, maka akan terlaksana pendidikan Islam yang membebaskan, menyadarkan, memanusiakan manusia, dan mengarah pada upaya transendensi (pendekatan diri kepada Allah SWT). Semangat pembebasan ini senada dengan pesan universal dari Q.S. Ali-Imran [3]: 110, “Kalian adalah umat terbaik yang dilahirkan untuk manusia yang melaksanakan ‘*amar ma’ruf* (humanisasi), *nahi munkar* (liberasi), dan beriman kepada Allah (transendensi)”.

Dalam kerangka menuju pendidikan Islam yang membebaskan, maka perlu upaya terus-menerus untuk menggapainya. Menerjemahkan al-Quran dalam kerangka keilmuan sebagaimana digagas oleh Kuntowijoyo tidak ada salahnya dilakukan, mengelaborasi ide-ide pendidikan pembebasan ala Freire ke dalam pendidikan Islam juga baik untuk dilakukan. Untuk itu, umat Islam perlu selalu kreatif dalam

⁸⁶ Arkoun, *Nalar Islam Nalar Modern*, 175; Mohammed Arkoun, and Robert D, Lee. *Rethinking Islam: Common Questions, Uncommon Answers* (Routledge, 2019); Mohammed Arkoun, "Rethinking Islam Today," *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* 588.1 (2003): 18-39.

⁸⁷ Asghar Ali Engineer, *Islam dan Teologi pembebasan*, terj. Agung Prihantoro (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 1999), 97; Asghar Ali Engineer, *Islam in Contemporary World* (Sterling Publishers Pvt. Ltd, 2007).

mengembangkan ide-ide pendidikannya di era kontemporer sehingga mampu mentransformasi dirinya menuju manusia sempurna (*insan kamil*), sebuah cita-cita manusia ideal dalam Islam.

DAFTAR PUSTAKA

- Alfiyah, Hanik Yuni. "Konsep Pendidikan Imam Zarnuji dan Paulo Freire." *Jurnal Pendidikan Agama Islam (Journal of Islamic Education Studies)* 1.2 (2013): 201-221.
- Al-Jabiri, Muhammad Abid. *Formasi Nalar Arab Kritik Tradisi Menuju Pembebasan dan Pluralisme Wacana Religius*, terj. Imam Khoiri. Yogyakarta: Ircisod, 2003.
- Ann E. Berthoff, "Paulo Freire's Liberation Pedagogy," *Language Arts* 67.4 (1990): 363.
- Arkoun, Mohammed, and Robert D. Lee. *Rethinking Islam: Common Questions, uncommon answers*. Routledge, 2019.
- . "Rethinking Islam Today." *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* 588.1 (2003): 18-39.
- . "Logosentrisme dan Kebenaran Agama dalam Pemikiran Islami Berdasarkan al-I'lam bi-Manaqib al-Islam Karya al-'Amiri," *Nalar Islami dan Nalar Modern: Berbagai Tantangan dan Jalan Baru*, ed. Johan Hendrik Meuleman, terj. Rahayu S. Hidayat. Jakarta: INIS, 1994.
- Azra, Azyumardi. *Pendidikan Islam dan Modernisasi*. Jakarta: Logos, 1999.
- Beckett, Kelvin Stewart. "Paulo Freire and the Concept of Education." *Educational Philosophy and Theory* 45.1 (2013): 49-62.
- Benn, Stanley I., and Richard Stanley Peters. *The Principles of Political Thought*. New York: Free Press, 1965.
- Bennett, John C. "Reinhold Niebuhr", *Encyclopedia Britannica*, in <https://www.britannica.com/biography/Reinhold-Niebuhr>, Accessed 28 August 2021.
- Berthoff, Ann E. "Paulo Freire's liberation pedagogy." *Language Arts* 67.4 (1990): 362-369.
- Collins, Denis E., Henry Heyneardhi, and P. Anastasia. *Paulo Freire, Kehidupan, Karya dan Pemikirannya*. Komunitas APIRU Yogyakarta bekerjasama dengan Pustaka Pelajar, 1999.
- Engineer, Asghar Ali. *Islam dan Teologi pembebasan*, terj. Agung Prihantoro. Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 1999.
- . *Islam in Contemporary World*. Sterling Publishers Pvt. Ltd, 2007.

- Fahmi, Muhammad. "Tantangan Interkoneksi Sains dan Agama di IAIN Sunan Ampel." *Jurnal Pendidikan Agama Islam (Journal of Islamic Education Studies)* 1.2 (2013): 319-337.
- Fenstermacher, Gary D., Jonas F. Soltis, and Matthew N. Sanger. *Approaches to Teaching*. Teachers College Press, 2015.
- Freire, P. "Education for Critical Consciousness (English-language edition of education for critical consciousness was prepared in association with the center for the Study of Development and Social Change, Cambridge, Massachusetts (1973 by Paulo Freire). ed., 2000.
- Freire, Paulo, and Ivan Illich. *Pendidikan Kaum Tertindas*. Jakarta: Pustaka LP3ES Indonesia, 2008.
- Freire, Paulo. "Education, Liberation and the Church." *Religious Education* 79.4 (1984): 524-545.
- Freire, Paulo. "Education: Domestication or Liberation?." *Prospects* 2.2 (1972): 173-181
- _____. "Reprint: Cultural Action for Freedom." *Harvard Educational Review* 68.4 (1998): 476-522.
- _____. "The Adult Literacy Process As Cultural Action for Freedom and Education And Conscientizacao." *Perspectives on literacy* (1988): 398-409.
- _____. "The Banking Concept of Education." *Thinking About Schools*. Routledge, 2018. 117-127.
- _____. "Pendidikan yang membebaskan, Pendidikan yang Memanusiakan", dalam Omi Intan Naomi, *Menggugat Pendidikan Fundamentalisme, Konservatif, Liberal, dan Anarkhis*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2001.
- _____. *Conscientização*. Cortez Editora, 2018.
- _____. *Education as A Practice of Freedom*. Duke University Press, 2018.
- _____. *Education as The Practice of Freedom: Cultural Action for Freedom*. Cambridge, MA: Harvard Education Review, Center for the Study of, 1970.
- _____. *Pedagodi Harapan: Menghayati Kembali Pedagogi Kaum Tertindas*. Yogyakarta: Kanisius, 2005.
- _____. *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*. Rowman & Littlefield Publishers, 2000.

- _____. *Pedagogy of the Oppressed*, trans. MB Ramos. New York: Continuum, 1970.
- _____. *Pedagogy of the Oppressed*. Bloomsbury publishing USA, 2018.
- _____. *Politik Pendidikan, Kebudayaan, Kekuasaan, dan Pembebasan*, Pengantar Penerbit, terj. Agung Prihantoro dan Agung Arif Fudiyartanto. Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2002.
- _____. *The Politics of Education: Culture, Power, and Liberation*. Greenwood Publishing Group, 1985.
- Hilmy, Masdar. *Pendidikan Islam dan Tradisi Ilmiah*. Malang: Madani, 2016.
- Iqbal, Mohammad. *The Reconstruction of Religious Thought in Islam*. Stanford University Press, 2013.
- _____. *The Reconstruction of Religious Thought in Islam*, terj. Hawasi dan Musa Khazim dengan judul, Rekonstruksi Pemikiran Religious dalam Islam (Bandung: Mizan, 2021).
- _____. *Rekonstruksi Pemikiran Religius dalam Islam*. Bandung: Mizan, 2021.
- Khan, Ahmad Warid. *Membebaskan Pendidikan Islam*. Yogyakarta: Istawa, 2002.
- Kuntowijoyo. "Al-Quran sebagai Paradigma". *Jurnal Ulumul Quran*, No. 4, Vol. V (1994).
- Mansour Fakih, R. Topatirnasang, and T. Rahardjo. *Pendidikan Popular, Membangun Kesadaran Kritis*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2001.
- Mansur, M. Laily. *Pemikiran Kalam dalam Islam*. Jakarta: Pustaka Firdaus, 1994.
- Muste, Abraham J. "Factional fights in trade unions." *American Labor Dynamics* (1928): 332-348
- _____. "Pacifism and Class War." *Fellowship* 66.7-8 (2000): 12.
- _____. *The Essays of AJ Muste*. Vol. 20529. Indianapolis: Bobbs-Merrill Company, 1967.
- Peters, Richard Stanley. *Ethics and Education (routledge revivals)*. Routledge, 2015.
- Pramono, Made. *Menyelami Spirit Epistemologi Paulo Freire*. Yogyakarta: Ar-Ruzz Media, 2002.
- Prasetya, Senata Adi. "Reorientasi, Peran dan Tantangan Pendidikan Islam di Tengah Pandemi." *TARBAWI* 9.1 (2020): 21-37.

- Rahman, Fazlur. *Islam dan Modernisasi tentang Transformasi Intelektual*, terj. Ahsin Muhammad. Bandung: Pustaka, 1985.
- Rahmat, Jalaludin. *Islam Alaternatif*. Bandung: Mizan, 1989.
- Shofan, Moh. *Pendidikan Berparadigma Profetik: Upaya Konstruktif Membongkar Dikotomi Sistem Pendidikan Islam*. Institute for Religion and Civil Society Development Yogyakarta: Ircisod, 1994.
- Shor, Ira, and Paulo Freire. "What is the "Dialogical Method" of Teaching?." *Journal of education* 169.3 (1987): 11-31.
- Smith, William A. *The Meaning of Conscientizacao: The Goal of Paulo Freire's Pedagogy*. University of Massachusetts Medical School, 1976.
- Yunus, Firdaus M. *Pendidikan Berbasis Realitas Sosial: Paulo Freire, YB Mangunwijaya*. Yogyakarta: Logung Pustaka, 2004.