



PAULO FREIRE:
PEDAGOGI KRITIS
dan Penguatan Civil Society di Indonesia

Dr. Zainal Abidin, S.Pd.I., M.S.I.

PAULO FREIRE:
PEDAGOGI KRITIS
dan Penguatan Civil Society di Indonesia

Jaminan Kepuasan

Apabila Anda mendapatkan buku ini dalam keadaan cacat produksi (di luar kesengajaan kami), seperti halaman kosong atau terbalik, silakan ditukar di toko tempat Anda membeli atau langsung kepada kami dan kami akan menggantinya segera dengan buku yang bagus.

Dr. Zainal Abidin, S.Pd.I., M.S.I.

PAULO FREIRE:
PEDAGOGI KRITIS
dan Penguatan Civil Society di Indonesia



PAULO FREIRE: PEDAGOGI KRITIS DAN PENGUATAN CIVIL SOCIETY
DI INDONESIA

Penulis: Dr. Zainal Abidin, S.Pd.I., M.S.I.
Editor: Khairul Umam, M.Pd.
Tata Sampul: Khairuddin
Tata Isi: Atika
Pracetak: Antini, Dwi, Wardi

Cetakan Pertama, 2022

Penerbit
DIVA Press
(Anggota IKAPI)
Sampangan Gg. Perkutut No.325-B
Jl. Wonosari, Baturetno
Banguntapan Yogyakarta
Telp: (0274) 4353776, 081804374879
Fax: (0274) 4353776
E-mail: redaksi_divapress@yahoo.com
sekred2.divapress@gmail.com
Blog: www.blogdivapress.com
Website: www.divapress-online.com

Perpustakaan Nasional: Katalog Dalam Terbitan (KDT)

Abidin, Zainal

PAULO FREIRE: Pedagogi Kritis dan Penguatan Civil Society di Indonesia /Dr. Zainal
Abidin, S.Pd.I., M.S.I.; editor, Khairul Umam, M.Pd.–cet. 1–Yogyakarta: DIVA Press, 2022

288 hlmn; 14 x 20 cm
ISBN 978-623-189-172-3

I. Education
II. Khairul Umam, M.Pd.

I. Judul

PENGANTAR PENULIS

Paulo Freire (1921–1997) merupakan tokoh pendidikan kontemporer yang gagasan-gagasan pendidikan kritisnya banyak menjadi rujukan di banyak negara. Salah satu gagasan Friere adalah bahwa pendidikan harus bertujuan untuk melahirkan kesadaran kritis (*critical consciousness*) di kalangan kaum tertindas. Kesadaran kritis kaum tertindas, dalam pandangan Friere, tidak akan pernah lahir dari pendidikan yang menjadikan peserta didik hanya sebagai “bejana kosong”, yang diisi secara terus-menerus oleh pendidik yang merasa dirinya sebagai sosok paling tahu. Sebaliknya, kesadaran kritis timbul dari proses pendidikan di mana pendidik dan peserta didik sama-sama menjadi subjek belajar yang ditengahi oleh dunia.

Buku ini menganalisis relevansi gagasan pendidikan kritis Freire dengan upaya penguatan *civil society* di Indonesia. Penguatan *civil society* diarahkan pada pembentukan gradual suatu masyarakat politik yang demokratis-partisipatoris. Hal ini akan terealisasi manakala *civil society* benar-benar kuat, baik di hadapan negara maupun kekuatan-kekuatan global. Palsunya, meminjam istilah Antonio Gramsci, *civil society* akan terlibat dalam pertarungan hegemoni dan *counter hegemony* dengan kekuatan-kekuatan di luar dirinya. Agar *civil society* menjadi kuat, ia harus membangun relasi otonom dan mengatur dirinya sendiri (*self-governing*) tanpa tergantung kepada negara atau kekuatan-kekuatan global.

Dalam kondisi demikian, *civil society* bisa melancarkan *counter hegemony* demi tatanan sosial yang humanis.

Buku yang ada di tangan pembaca ini diadopsi dari tesis penulis pada Program Pascasarjana IAIN (sekarang UIN) Walisongo Semarang tahun 2007 yang berjudul *Revelansi Gagasan Pendidikan Paolo Freire dengan Penguatan Civil Society di Indonesia*. Isi buku ini persis dengan isi tesis tersebut. Penulis sengaja tidak melakukan perubahan apa pun untuk menjaga orisinalitas kapasitas keilmuan penulis pada saat menyusun tesis. Penulis menyadari bahwa ada sebagian kecil data kasuistik yang tidak relevan, misalnya angka kemiskinan pada tahun 2007 pasti tidak sama dengan angka kemiskinan pada tahun 2022. Akan tetapi, perbedaan itu tidak mengubah substansi pesan tentang pentingnya penguatan *civil society* di Indonesia.

Penulis bersyukur kepada Allah Swt., Dzat yang Maha Adil dan Bijaksana, yang senantiasa melimpahkan taufiq dan hidayah-Nya sehingga buku ini selesai. Banyak pihak yang turut andil, baik secara langsung maupun tidak langsung, dalam proses penyusunan tesis dan penerbitan buku ini. Untuk penyusunan tesis, penulis menghaturkan terima kasih yang setulus-tulusnya kepada Prof. Dr. H. Abdul Djamil, M.A., Rektor IAIN Walisongo, Dr. H. Ahmad Gunaryo, M.Soc. Sc. dan Dr. H. M. Darori Amim, M.A., Direktur dan Asisten Direktur Program Pascasarjana IAIN Walisongo, Dr. H. Djamaluddin Darwis, M.A., yang dengan penuh ketelatenan dan kesabaran telah membimbing penyusunan tesis ini, Prof. Dr. H. Madyo Ekosusilo, M.Pd. dan Prof. Dr. H. Abdullah

Hadziq, M.A. yang telah memberi masukan-masukan berharga dalam penyusunan tesis ini.

Atas terbitnya buku ini, penulis menyampaikan terima kasih kepada Prof. Dr. H. Babun Suharto, SE., MM., Prof. Dr. H. Miftah Arifin, M.Ag., Dr. Moch. Chotib, S.Ag., MM., dan Dr. H. Hefni Zain, S.Ag., MM., Rektor dan para Wakil Rektor UIN Kiai Haji Achmad Siddiq Jember, yang membantu biaya penerbitan buku ini. Terima kasih kepada H. Khairul Umam, M.Pd. yang telah melakukan editing dengan baik. Tidak lupa, kepada Evi Nurfadillah, S.Pd.I., Jasmine Zahratul Abidin, Naura Zilfani Abidin, dan Ibra Zickriel Abidin, istri dan putri-putra kami yang menyertai penulis dalam suka dan duka. Terakhir, terima kasih kepada DIVA Press yang berkenan menerbitkan buku sehingga sampai di tangan pembaca yang budiman.

Semoga segala bantuan yang telah diberikan kepada penulis mendapat imbalan pahala yang berlipat dari Allah Swt. Dengan segala keterbatasan yang ada, semoga buku ini bermanfaat dalam pengkayaan khazanah keilmuan, terutama di bidang pendidikan Islam, dan sekaligus menjadi bahan kajian dalam penguatan *civil society* di Indonesia.

Jember, Nopember 2022

Dr. Zainal Abidin, S.Pd.I., M.S.I.

DAFTAR ISI

PENGANTAR PENULIS	5
DAFTAR ISI.....	8
BAB I PENDAHULUAN	10
BAB II PROFIL DIRI PAULO FREIRE	23
A. BIOGRAFI PAULO FREIRE	23
B. LATAR BELAKANG SOSIO-POLITIK DAN PEMIKIRAN PAULO FREIRE	39
C. KARYA-KARYA PAULO FREIRE	52
BAB III GAGASAN PENDIDIKAN PAULO FREIRE	59
A. PENGERTIAN, DASAR, DAN TUJUAN PENDIDIKAN	59
B. PENDIDIKAN SEBAGAI PROSES	63
C. KURIKULUM DAN KELEMBAGAAN .	88
D. RELASI GURU DAN MURID DALAM PROSES PENDIDIKAN	98
E. PENDIDIKAN PAULO FREIRE DALAM PERSPEKTIF ISLAM	108
BAB IV EVOLUSI KONSEP CIVIL SOCIETY	117
A. DEFINISI <i>CIVIL SOCIETY</i>	117

B.	EVOLUSI KONSEP <i>CIVIL SOCIETY</i>	120
C.	KARAKTERISTIK <i>CIVIL SOCIETY</i>	130
D.	DISKURSUS KONSEP <i>CIVIL SOCIETY</i> DI INDONESIA	142
E.	RESPONS INTELEKTUAL MUSLIM TERHADAP <i>CIVIL SOCIETY</i>	178
BAB V	BELAJAR DARI PAULO FREIRE: IKHTIAR PENGUATAN <i>CIVIL SOCIETY</i> DI INDONESIA	190
A.	KEMISKINAN DAN KESENJANGAN DALAM PENDIDIKAN DI INDONESIA	191
B.	PENGUATAN <i>CIVIL SOCIETY</i> MELALUI PENDIDIKAN PEMBEBASAN	204
BAB VI	PENUTUP	263
	DAFTAR PUSTAKA	271
	GLOSSARY	283
	PROFIL PENULIS	285

BAB I

PENDAHULUAN

Adalah Paulo Freire salah satu pemikir dan praktisi pendidikan yang paling berpengaruh di akhir abad ke-20 (*one of the most influential thinkers about education in the late twentieth century*). Pria kelahiran Recife, Brazil, 19 September 1921 ini mulai menarik perhatian dunia sejak buah pikirannya yang berjudul *Pedagogy of the Oppressed* (Pendidikan Kaum Tertindas) terbit pada tahun 1970. Buku pertamanya itu konon terjual lebih dari setengah juta eksemplar dan telah diterjemahkan ke dalam lebih dari duapuluh bahasa (Sudiardja, 1977:107; McLaren, 2004: 15).

Sangat sedikit orang yang mendapat apresiasi seperti yang diraih oleh mantan konsultan pendidikan dewan gereja-gereja se-dunia di Jenewa, Swiss, ini. Dia begitu populer dan karismatik, bahkan hingga di kalangan remaja di pelbagai pelosok dunia yang bisa jadi belum pernah membaca pikiran-pikrannya. Terkait dengan popularitas Freire, Pater McLaren (2004: 12-13) menulis:

“Tidak banyak tokoh pendidikan Marxis yang begitu terkenal dan begitu terhormat seperti Paulo Freire. Sepanjang perjalanan saya di Amerika Latin, Asia Tenggara dan Eropa, saya melihat slogan-slogan karya

Freire ditulis di tembok-tembok berdampangan dengan Che Guevara. Setiap kali saya berbicara dalam forum-forum revolusioner atau konferensi akademis baik di Malaysia, Jepang, Meksiko, Argentina, Brazil, Costa Rika, Finlandia, Eropa atau tempat-tempat lainnya, nama Paulo Freire dan Che Guevara selalu muncul. Mereka bukan hanya meminta perhatian mengenai krisis pada masa itu, tetapi juga memberikan satu harapan yang perlu bagi perjuangan ke depan.”

Pelbagai kegiatan ilmiah telah dilaksanakan untuk menelaah, menganalisis dan/atau menguji gagasan-gagasan pendidikannya, termasuk Konferensi Internasional yang diselenggarakan oleh University of California Los Angeles (UCLA) baru-baru ini. Bahkan, Department of Adult Education and Counseling Psychology, The Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto *launching* website www.friere.org yang didedikasikan untuk Freire. Ini mengindikasikan bahwa profesor Sejarah dan Filsafat Pendidikan di Universitas Recife ini telah menjadi salah satu *icon* pendidikan alternatif yang banyak digandrungi oleh pengamat dan praktisi pendidikan mutakhir, termasuk di Indonesia.

Sayangnya, menurut Alfred Alschuler (2001: xii) dalam pengantarnya untuk buku William A. Smith, *The Meaning of Conscientizacao, The Goal of Paulo Freire's Pedagogy*, meskipun Paulo Freire cukup terkenal, teori-teorinya secara umum banyak disalahpahami. Ini terjadi karena karya-karyanya masih “abstrak” dan banyak menggunakan istilah-istilah yang sulit didefinisikan secara konkret, seperti: *pembebasan*,

penyadaran, melek huruf, humanisasi, pendidikan hadap masalah, dan lain-lain. Maka tidaklah mengherankan apabila banyak orang lebih menghafalkan jargon-jargon dan istilah-istilah yang digunakan Freire ketimbang memahami secara praksis ke dalam proses belajar mengajar yang sesungguhnya (Fakih, 2003: 108-9).

Padahal, gagasan-gagasan Freire tidak lahir dari kontemplasi yang jauh dari dunia empirik, akan tetapi muncul dari pembacaan terhadap dunia, *reading the world*, yang kemudian diterjemahkan dalam bentuk *praxis* (Freire & Shor, 2001: 208). Gagasan-gagasan Freire merupakan respons terhadap kemiskinan, kebodohan, keterbelakangan, dan penindasan yang dialami diri dan sebagian besar masyarakat Brazil dan beberapa negara di Amerika Latin saat itu. Mereka tidak bisa berbuat apa-apa. Mereka hanya bisa menerima penderitaan itu sebagai nasib atau takdir Tuhan yang tidak bisa dielakkan. Seolah-olah Tuhanlah pencipta kekacauan-sistemik itu. Karenanya, Freire bertekad untuk mengembalikan mereka kepada jati diri manusia yang sebenarnya.

Freire sendiri bukan hanya teoritis pendidikan yang umumnya hanya lugas dalam berbicara atau menulis, tetapi sekaligus sebagai praktisi pendidikan yang mendedikasikan dirinya untuk membebaskan dan menyadarkan orang-orang yang ter[di]tindas (*oppressed*), yaitu orang-orang yang kehilangan hak-haknya, baik ekonomi, sosial, politik, hukum, pendidikan, dan semacamnya.

Gagasan Freire berangkat dari sebuah keyakinan bahwa manusia, yang bertindak atas dunia eksternal dan meng-

ubahnya, pada saat yang sama mampu mengubah dirinya sendiri. Karenanya, kata Freire (1996: 20-56), humanisasi maupun dehumanisasi merupakan pilihan-pilihan yang nyata. Hanya yang pertama itulah yang merupakan fitrah manusia. Fitrah inilah yang senantiasa diingkari melalui perlakuan tidak adil, eksploitasi, penindasan, dan kekejaman kaum penindas. Lebih jauh ia menulis:

*“Dehumanization, which marks not only those whose humanity has been stolen, but also (though in a different way) those who have stolen it, is a **distortion** of the vocation of becoming more fully human. This distortion occurs within history; but it is not an historical vocation. Indeed, to admit of dehumanization as an historical vocation would lead either to cynicism or total despair. The struggle for humanization, for the emancipation of labor, for the overcoming of the alienation, for the affirmation of men and women as persons would be meaningless. This struggle is possible only because dehumanization, although a concrete historical fact, is **not** a given destiny but the result of an unjust order that engenders violence in the oppressors, which in turn dehumanizes the oppressed”* (Freire, 1996: 26).

Pembelaan Freire terhadap kaum tertindas tidak membuatnya mendiskreditkan penindas. Ia berargumen, baik kaum tertindas maupun penindas sama-sama merupakan korban dari sistem yang dehumanis. Yang terpenting lagi, ia merasa yakin bahwa dehumanisasi itu bukan takdir Tuhan yang bersifat mutlak. Ia merupakan fenomena historis yang dapat diubah. Kendati demikian, menurutnya, yang harus

mengubah situasi itu adalah kaum tertindas sendiri. Kaum tertindaslah yang wajib menjadi subjek atas sejarah sendiri. Pada posisi ini, spirit Karl Marx (w. 1883) terlihat dalam diri Freire. Marx mengatakan berkali-kali bahwa “kaum proletar harus membebaskan dirinya sendiri” (Riff [ed.], 1995: 284).

Mengikuti alur pikir di atas, pendidikan yang dibutuhkan adalah pendidikan yang membuat manusia berani membicarakan masalah-masalah lingkungannya dan turun tangan dalam lingkungan tersebut; pendidikan yang mampu mengingatkan manusia akan bahaya-bahaya zaman dan memberikan kekuatan yang menghadapi bahaya-bahaya tersebut, bukan pendidikan yang menjadikan akal manusia tunduk pasrah kepada keputusan-keputusan orang lain (Freire, 1973: 33).

Freire menghendaki agar pendidikan melahirkan manusia-manusia yang berpartisipasi secara aktif dalam perubahan dan penciptaan realitas. Ini didasarkan atas persepsinya bahwa tidak ada yang lebih mengancam arah perkembangan yang benar dari bangkitnya rakyat kecuali praktik-praktik pendidikan yang gagal memberikan kesempatan bagi suburnya analisis dan perdebatan terhadap pelbagai persoalan atau menghalangi partisipasi sejati (*genuine participation*).

Partisipasi sejati ini tidak dapat direduksi menjadi kerjasama semata sehingga segmen-segmen masyarakat yang berbeda dapat terlibat dalam pemerintahan. Partisipasi sejati, dalam analisisnya, adalah pelibatan kelas-kelas subordinat — melalui wakil-wakil mereka — secara lebih aktif dalam

pembuatan kebijakan, bukan sekadar untuk melaksanakan proyek-proyek yang telah direncanakan (Freire, 2003: 62).

Ia percaya bahwa suatu masyarakat dapat mempelajari tanggungjawab sosial-politikanya hanya bila mengalami tanggungjawab tersebut, melalui campur tangan dalam nasib sekolah anak-anak mereka, nasib serikat buruh mereka, dan penempatan pekerja melalui perserikatan-perserikatan, kelompok-kelompok, dan dewan-dewan di dalam kehidupan bertetangga, gereja-gereja, dan komunitas pedesaan dengan cara berpartisipasi secara aktif di dalam perserikatan-perserikatan, asosiasi-asosiasi, dan gerakan-gerakan lainnya (Freire, 1973: 36).

Persepsi Paulo Freire ini menarik apabila dikaitkan dengan upaya penguatan *civil society* di Indonesia. Sebagaimana diutarakan A.S. Hikam (1996: 94), upaya penguatan *civil society* di Tanah Air harus ditujukan ke arah pembentukan gradual suatu masyarakat politik yang demokratis-partisipatoris. Ia harus dimulai dengan pengupayaan secara sungguh-sungguh suatu ruang publik yang terbuka, yang bisa dipakai untuk melibatkan secara penuh potensi-potensi aspiratif dalam masyarakat sekaligus melakukan kritik secara terus-menerus terhadap ketimpangan-ketimpangan sosial yang terjadi.

Kritik sosial itu akan terealisasi manakala *civil society* benar-benar kuat, baik di hadapan negara maupun kekuatan-kekuatan global. Pasalnya, kata Antonio Gramsci (dalam Simon, 1999: 113), *civil society* akan terlibat dalam per-

tarungan hegemoni dan *counter hegemony* dengan kekuatan-kekuatan di luar dirinya. Agar *civil society* menjadi kuat, ia harus membangun relasi otonom dan mengatur dirinya sendiri (*self-governing*) tanpa tergantung kepada negara atau kekuatan-kekuatan global. Dalam kondisi demikian, *civil society* bisa melancarkan *counter hegemony* demi tatanan sosial yang humanis.

Mengamati tesis Gramsci tersebut, tampak jelas bahwa *civil society* merupakan kekuatan penyangga masyarakat umum di hadapan negara dan kekuatan-kekuatan lain. Dalam perspektif ini, tugas yang dibebankan di pundak *civil society* sebenarnya bukan hanya untuk melakukan kontrol terhadap kebijakan-kebijakan negara dan kekuatan global, tetapi juga untuk menyiapkan masyarakat yang peka terhadap pelbagai bentuk penindasan dan ketimpangan sosial lainnya.

Penting dikemukakan bahwa penguatan *civil society* sama sekali tidak dimaksudkan untuk membangun *new class elite* yang dapat balas dendam terhadap kelas bawah, tidak juga untuk menggantikan posisi negara dalam melaksanakan tugas-tugasnya. Penguatan *civil society* di sini dimaksudkan untuk melahirkan individu-individu *civil society* yang berkesadaran kritis, atau sosok intelektual organik dalam term Gramsci. Argumentasinya, *civil society* yang kuat tidak mungkin terbangun kalau individu-individu di dalamnya keropos, sehingga tidak jarang *civil society* justru dijadikan sebagai alat negara atau kekuatan global untuk menghegemoni masyarakat.

Sejauh ini telah banyak karya tentang pemikiran Paulo Friere, baik yang berasal dari dalam maupun luar negeri. Dari sejumlah karya itu, bisa dikelompokkan menjadi tiga kategori, yaitu: filosofis, komparasi, dan eksperimentasi. *Pertama*, kategori filosofis, yaitu suatu karya yang menguraikan ontologi, epistemologi dan aksiologi pemikiran pendidikan Freire. Kategori semacam ini bisa diamati dari tulisan Denis Collins yang berjudul *Paulo Freire, His Life, Work and Thought* (1977); Anton Sudiardja, *Filsafat Pendidikan Paulo Freire dalam Bunga Rampai Sudut-Sudut Filsafat* (1977); Friez Rusbert Tambunan, *Filsafat Pendidikan Paulo Freire*, dalam Martin Sardy [ed.], *Kapita Selektta Masalah-Masalah Filsafat* (1983); Siti Murtiningsih, *Pendidikan Alat Perlawanan Teori Pendidikan Radikal Paulo Freire* (2004); Roem Topatimasang, et.al., *Memahami Filsafat Pendidikan Paulo Freire*, dalam buku *Pendidikan Pupular Membangun Kesadaran Kritis* (2005); dan Mansour Fakh, *Pendidikan Alternatif, Melihat Kembali Gagasan Paulo Freire* di dalam bukunya *Jalan Lain Manifesto Intelektual Organik* (2002).

Kedua, kategori komparatif. Ini bisa ditemukan dalam karya Pater Maclaren, *Che Guevara, Paulo Freire, dan Politik Harapan: Pandangan Kritis tentang Pendidikan* (2004). Di dalam buku itu, McLaren mencoba menyandingkan pemikiran pedagogi Freire dengan Che, sekalipun ranah *praxis* keduanya berbeda. Che Guevara (bersama Fidel Castro) terjun langsung di medan laga untuk memimpin perjuangan kemerdekaan di Kuba dan negara-negara Amerika Latin lainnya. Sedangkan Paulo Freire mengembangkan pedagogi revolusionernya di Brazil, Chili, dan Guine Bissau.

Termasuk dalam kategori ini adalah tulisan Muh. Hanif Dhakiri, *Paulo Freire, Islam dan Pembebasan* (2000). Karya ini berasal dari skripsi Dhakiri di Fakultas Tarbiyah IAIN Walisongo Salatiga yang semula berjudul *Al-Fikratu at-Tarbawiiyyatu li-Paulo Freire fi al-Shohafiiyyati al-Islamiyyati*. Dhakiri mengomparasikan gagasan pendidikan pembebasan Freire dengan konsep pembebasan dalam Islam. Dhakiri menyimpulkan bahwa ada titik temu gagasan pendidikan pembebasan Freire dengan konsep pembebasan menurut Islam, di antaranya: (1) keduanya sama-sama muncul dalam *setting* sosio-kultural yang *inhuman* (tidak manusiawi) atau *jahiliyah*, (2) nilai-nilai yang diperjuangkan melintasi perbedaan etnis, ras, bahasa, dan semacamnya, (3) keduanya menekankan manusia dan struktur sebagai elemen-elemen yang harus diubah, dan (4) keduanya sama-sama memposisikan manusia sebagai entitas merdeka yang memiliki kebebasan untuk menentukan pilihan-pilihan dalam memaknai kehidupan.

Hal serupa juga ditemukan di dalam karya Abdul Latif dan Firdaus M. Yunus. Masing-masing menulis *Studi Komparasi Konsep Pendidikan Al-Ghazali dan Paulo Freire* (2002) dan *Pendidikan Berbasis Realitas Paulo Freire dan Y.B. Mangunwijaya* (2004). Latif menyimpulkan bahwa baik Al-Ghazali dan Freire sama-sama menekankan keharmonisan hubungan antara guru dengan peserta didik. Guru tidak boleh memaksakan kehendaknya kepada peserta didik, sebaliknya ia wajib memperlakukan peserta didik dengan perasaan kasih sayang. Sementara itu, Yunus menyimpulkan bahwa konsep pendidikan hadap masalah Freire dan

Mangunwijaya merupakan konstruksi pendidikan yang berusaha mengintegrasikan realitas sosial dalam pendidikan dengan mengusung tema-tema ketidakadilan, penindasan, dan pembodohan dalam masyarakat.

Ketiga, kategori eksperimentatif, seperti tulisan William A. Smith dalam bukunya *The Meaning of Conscientizacao, The Goal of Paulo Freire's Pedagogy* yang diindonesiakan menjadi *Conscientizacao Tujuan Pendidikan Paulo Freire* (2001). Karya ini merupakan uraian dari hasil proyek eksperimentasi yang diselenggarakan atas kerjasama antara Fakultas Pendidikan Universitas Massachusetts, *Agency for International Development*, dan *Ecuadorian Ministry of Education*. Salah satu tujuan dari proyek itu adalah untuk menggunakan bentuk-bentuk metode pemberantasan buta aksara Freire yang telah dimodifikasi dan sekaligus menunjukkan bahwa metode semacam itu lebih efektif daripada sistem pemberantasan buta aksara yang sedang dilaksanakan. Selain itu, Smith juga memaparkan tentang pergeseran kesadaran Malcom X dari kesadaran magis menuju kesadaran naif hingga akhirnya sampai pada kesadaran kritis.

Mencermati karya-karya di atas, belum ada yang mengungkap gagasan pendidikan Freire dan relevansinya dalam penguatan *civil society* di Indonesia. Studi ini berusaha untuk menganalisis gagasan-gagasan pendidikan Freire yang dikembangkan di Brazil dan beberapa negara Amerika Latin, dengan *setting* sosio-kulturalnya saat itu, kemudian menjelaskan titik relevansinya dengan *ikhtiar* penguatan *civil society* di bumi pertiwi ini.

Studi ini merupakan *library research* yang sumber datanya diperoleh dari buku, ensiklopedia, jurnal, majalah, internet, surat kabar dan lain-lain. Terdapat dua macam sumber data di dalam studi ini, yaitu: sumber data primer dan sumber data sekunder. Data primer adalah karya-karya yang ditulis sendiri oleh Paulo Freire, sedangkan data sekunder adalah karya-karya orang lain mengenai pemikiran Freire, terutama yang berkaitan dengan diskursus pendidikan, dan data-data yang relevan.

Teknik pengumpulan data dalam studi ini diklasifikasi menjadi tiga tahap. Pertama, penulis membaca dan memahami karya-karya Paulo Freire, karya-karya tentang Freire, literatur-literatur pendidikan lainnya, literatur-literatur tentang *civil society* dan data-data lain yang relevan. Kedua, penulis mengklasifikasi data-data yang dibutuhkan sesuai dengan topik-topik yang dikaji. Ketiga, penulis menganalisis dan mendeskripsikan data-data tersebut dalam bentuk uraian.

Analisis data yang digunakan adalah analisis reflektif, yaitu analisis yang prosesnya mondar-mandir antara yang empirik dengan yang abstrak. Berpikir reflektif tidak hanya bisa berlangsung antara yang empirik dengan yang abstrak, tetapi juga dapat merefleksikan wawasan masa lampau-kini-mendatang (Muhadjir, 1998: 66-67). Dengan demikian, studi ini diawali dengan pembacaan terhadap dinamika *civil society* di Indonesia saat ini yang dihubungkan dengan realitas pendidikan ketika Freire melontarkan gagasan-gagasan pendidikannya dan kemudian kembali lagi kepada realitas

civil society di Indonesia sekarang. Selanjutnya, penulis mendeskripsikan relevansi gagasan pendidikan Freire dengan penguatan *civil society* di Indonesia.

Buku ini disusun dalam enam bab. Masing-masing bab terdiri dari beberapa sub bab sesuai dengan keperluan kajian yang akan dilakukan. Bab pertama merupakan pendahuluan yang mendeskripsikan alasan studi ini. Bab kedua mengemukakan tentang profil diri Paulo Freire, yang diawali dengan uraian biografi Paulo Freire. Ini dimaksudkan untuk mengetahui perjalanan hidup Freire sejak lahir hingga meninggal dunia. Uraian selanjutnya mendeskripsikan latar belakang sosio-politik dan pemikiran Freire. Uraian ini sangat penting mengingat pemikiran seseorang tidak terlepas dari situasi dan kondisi di mana ia hidup, serta pengaruh dari tokoh-tokoh yang diterimanya. Bagian ini diakhiri dengan uraian sejumlah karya Freire, baik yang berasal dari tugas akademik, refleksi, maupun pengalaman-pengalamannya di dalam pendidikan pembebasan.

Bab ketiga mendeskripsikan gagasan pendidikan Paulo Freire. Deskripsi pertama dalam bab ini adalah tentang pengertian, dasar, dan tujuan pendidikan Freire. Ketiganya menjadi *frame* dari gagasan-gagasan pendidikan Freire yang lain, seperti substansi kegiatan pendidikan, kurikulum, kelembagaan, serta relasi guru dan murid. Sesuai dengan latar belakang penyusun, pada bagian ini juga dijelaskan tentang gagasan pendidikan Freire dalam perspektif Islam.

Bab keempat menguraikan konsep *civil society* sejak awal munculnya hingga perbincangan yang bergulir di

Indonesia. Bab ini terdiri dari lima sub bab, yaitu: definisi *civil society*, evolusi konsep *civil society*, karakteristik *civil society*, respons intelektual Muslim terhadap konsep *civil society*, dan diskursus konsep *civil society* di Indonesia.

Bab kelima merupakan analisis terhadap gagasan pendidikan Paulo Freire dan relevansinya dengan upaya penguatan *civil society* di Indonesia. Bab ini diawali dengan uraian tentang kemiskinan dan kesenjangan dalam pendidikan di Indonesia. Pembahasan ini menjadi titik tolak terhadap ikhtiar penguatan *civil society* di negeri ini melalui gagasan-gagasan pendidikan Paulo Freire. Selanjutnya, dijelaskan tentang penguatan *civil society* melalui pendidikan pembebasan, antara lain: humanisasi sebagai visi penguatan *civil society*, politik pendidikan dan keberpihakan terhadap kaum *mustadl`afîn*, mengubah wajah sekolah, dan pemberantasan buta aksara. Bab keenam merupakan bab terakhir yang berisi simpulan dari uraian-uraian yang telah dibahas dan diperbincangkan dalam keseluruhan studi ini.

BAB II

PROFIL DIRI PAULO FREIRE

A. BIOGRAFI PAULO FREIRE

Paulo Regulus Neves Freire lahir pada tanggal 19 September 1921 di Recife, Pernambuco, sebuah kota pelabuhan di timur laut Brazil. Recife saat itu termasuk salah satu daerah paling miskin dan terbelakang di Dunia Ketiga. Freire merupakan buah cinta dari pasangan suami istri Joachim Themistocles Freire dan Edieltrus Neves Freire.¹

Ayahnya berasal dari Rio Grande do Norte dan bekerja sebagai polisi militer di Pernambuco. Ia penganut kebatinan (*spiritist*), walaupun bukan anggota dari kelompok agama mana pun. Sementara itu, ibunya berasal dari Pernambuco dan penganut Katolik. Mereka termasuk dari golongan menengah, namun ketika krisis ekonomi yang terjadi di Amerika Serikat tahun 1929 mulai melanda Brazil, keluarga kelas menengah Freire juga merasakan akibatnya dan ia menemukan dirinya sebagai bagian dari “kaum *rombeng* dari bumi”, *the wretched of the earth* (Collins, 2002: 6; Shaul, 1996: 12). Ini tampak dari penuturan Freire berikut:

¹ Peter Lownd menulis nama Ayah dan Ibu Freire dengan ejaan yang sedikit berbeda. Ayah Freire ditulis Joaquim Themistocles Freire bukan Joachim Themistocles Freire, sedangkan ibunya Ediltrudis Neves Freire, bukan Edieltrus Neves Freire. Lihat, Peter Lownd, *Freire's Life and Work A Brief Biography of Paulo Freire*, (http://www.paulofreireinstitute.org/Paulo_Freire-life_and_work_by_Peter.html).

“Saya melewatkan masa kecil di Recife dan kemudian ke Jaboto. Keluarga saya meninggalkan Recife untuk menyelamatkan diri dari krisis ekonomi tahun 1930-an. Banyak pengalaman besar yang saya alami waktu itu, antara lain kelaparan, padahal saya masih ingin makan lebih banyak lagi. Krisis menjadikan keluarga saya kehilangan status, sehingga bukan hanya kelaparan yang saya alami, tetapi juga pengalaman bergaul dengan kelompok menengah dan kelompok pekerja. Bergaul dengan anak-anak pekerja membuat saya menyadari ‘perbedaan kelas’ seperti yang terlihat pada bahasa, cara berpakaian, dan keseluruhan hidup mereka seperti tanpa pada ekspresi total kehidupan mereka. Inilah momen terindah dalam kehidupan saya. Setiap saya mengenangnya, saya merasa belajar kembali darinya. Kejatuhan ke dalam lembah kemiskinan membuat saya belajar makna kelas sosial dan kemiskinan yang kejam” (Freire, 2001: 43; Freire, 2003: 95).

Freire melanjutkan:

“Saya ingin sekali belajar, namun kondisi ekonomi tidak memungkinkannya. Saya sangat ingin membaca dan mendengar (dengan konsentrasi), tetapi saya juga tidak dapat memahaminya karena saya lapar. Di dalam diri saya tidak bersarang kebodohan, tetapi yang paling tepat adalah kehilangan minat. Kondisi sosial saya tidak memungkinkan saya untuk menjadi terdidik. Pengalaman kembali mengajarkan tentang kelas sosial dan perbedaan kesempatan untuk belajar” (Freire & Shor, 2001: 43).

Freire semakin merasakan getirnya kehidupan ketika ayahnya menghadap Tuhan yang Maha Kuasa. Menurut

Freire, saat itu dia berusia delapan tahun dan baru pindah ke Jaboatao.² Waktu itu, kesulitan finansial masih menggelayuti semua usaha kakak perempuannya, Stella, dan dua kakak laki-laknya, Armando dan Temistocles (Freire, 2003: 91).

Keadaan ini, kata Ricard Shaull, membawa pengaruh kuat dalam kehidupan Freire ketika ia merasakan gerogotan sakit dan terpaksa kesulitan belajar akibat situasi suram yang ditimbulkannya. Ini juga mengarahkan Freire membulatkan tekad, pada usia sebelas tahun, untuk mengabdikan hidupnya bagi perjuangan melawan kemiskinan, sehingga anak-anak lain tidak mengenal penderitaan seperti yang ia alami (Shaul, 1996: 12).

Kesulitan hidup itu tidak menciutkan semangatnya untuk belajar di bangku sekolah. Sejauh ini belum ditemukan keterangan pasti di mana dan tahun berapa Freire menyelesaikan pendidikan dasarnya. Namun, secara implisit Pater Lownd menyebutkan bahwa Freire menyelesaikannya di Jaboato, sebab ia kembali lagi ke tanah kelahirannya, Recife, untuk menempuh pendidikan menengah atas, tepatnya di Colégio Oswaldo Cruz (Lownd, www.paulofreireinstitute.org).

² Sejumlah penulis memberikan keterangan yang berbeda-beda mengenai tahun meninggalnya ayah Freire. Denis Collins (2002: 6) menulis bahwa ayah Freire meninggal ketika dia berusia 10 tahun. Diala Haddadin (2003: 5) menyatakan, ia meninggal pada tahun 1930, atau saat Freire berusia 8-9 tahun. Sementara itu, menurut Peter Lownd (www.paulofreireinstitute.org), ia meninggal pada tahun 1934, atau saat Freire berusia sekitar 13 tahun. Dari beberapa keterangan ini, kita sebaiknya mengacu kepada keterangan Freire sendiri bahwa ayahnya meninggal saat ia berusia 8 tahun, sebab Freire-lah yang tahu persis kapan ayahnya meninggal.

Karena Freire dan keluarganya pindah ke Jaboato saat ia berusia 8 tahun, maka kemungkinan besar ia mulai masuk Sekolah Dasar (SD) pada usia 8-9 tahun (1930). Sayangnya, belum ditemukan keterangan berapa lama pendidikan dasar di Brazil saat itu harus ditempuh, sehingga sulit untuk memperkirakan pada tahun berapa Freire menyelesaikan pendidikan dasarnya.

Kendati demikian, keterangan Lownd di atas mengindikasikan bahwa jenjang pendidikan di Brazil saat itu tidak menerapkan jenjang sekolah lanjutan tingkat pertama, tetapi dari sekolah dasar langsung ke jenjang menengah atas (*high school*). Hanya saja, Sekolah Menengah Atas (SMA) ini di bagi menjadi dua tingkatan, yaitu tingkat dasar (5 tahun) dan tingkat pelengkap atau pra-Perguruan Tinggi (2 tahun) (Freire, 2001: 279).

Seperti sekolah dasarnya, belum ada data pasti pada tahun berapa Freire mulai menempuh sekolah menengah atas. Data yang ada hanya menyebutkan bahwa ia telah menempuh pra-Perguruan Tinggi pada tahun 1941. Mengingat pendidikan pra-Perguruan Tinggi harus ditempuh selama 2 tahun, berarti Freire menempuhnya hingga tahun 1943. Data ini sinkron dengan waktu ketika ia mendaftarkan di Fakultas Hukum Universitas Recife, 1943.

Data pra-Perguruan Tinggi ini tampaknya bisa dijadikan petunjuk untuk menelusuri (baca: memprediksi) jejak waktu pendidikan Freire. Kalau Freire menempuh pendidikan pra-Perguruan Tinggi pada tahun 1941-1943, berarti ia duduk di bangku SMA tingkat dasar pada tahun 1936-1941, dan SD

tahun 1930-1936. Secara ringkas, jejak pendidikan Freire terlihat dalam tabel berikut:

Tabel 2.1
Pendidikan Formal Paulo Freire

Jenjang	Nama Lembaga	Kota	Tahun
SD	—	Jaboato	1930-1936
SMA Tingkat Dasar	Colégio Oswaldo Cruz	Recife	1936-1941
SMA Pra-PT	Colégio Oswaldo Cruz	Recife	1941-1943
Sarjana Satu (S1)	Universitas Recife	Recife	1943-1947
Program Doktor	Universitas Recife	Recife	1959

Catatan: (—) belum ditemukan keterangan.

Karir Freire sebagai pendidik sesungguhnya berawal dari kesulitan ekonomi keluarga yang memaksanya untuk menjadi pendidik Bahasa Portugal ketika ia berusia 19 tahun (Freire, 2003: 91). Namun seiring berjalannya waktu, Freire bertekad untuk menjadi guru yang baik, guru yang mencintai kegiatan mengajar-belajarnya. Freire sempat berpikir berkali-kali untuk meyakinkan diri bahwa mengajar memang pilihan hidupnya. Menurutnya, hal semacam itu barangkali bisa dialami siapa saja. Bagi Freire, ketika harus mengajar

di depan orang yang pengetahuannya kurang dibanding dirinya, dia merasa bahwa mengajar adalah pekerjaan yang baik. Pada usia 18 tahun, Freire memberikan les privat bagi pelajar SMU atau anak-anak muda yang bekerja di toko, karena mereka ingin belajar bahasa. Dengan mengajar, Freire sadar bahwa dia mampu mengajar dan mencintainya. Freire belajar bagaimana mengajar dengan baik. Freire semakin cinta mengajar, kemudian dia belajar lebih jauh lagi (Freire & Shor, 2001: 41).

Freire melanjutkan, ketika dia harus mengajar bahasa Portugis di Colégio Oswaldo Cruz dengan cara yang sangat dinamis, sehingga para siswa kemudian datang dan memberi tahu bahwa kelas yang dibimbingnya membuat mereka lebih bebas. Mereka sering mengatakan, “Paulo, kini saya tahu saya mampu belajar”. Hal yang sama juga diungkapkan oleh anak-anak muda yang mengikuti les privat. Tanpa ragu Freire mengatakan kepada para siswa itu bahwa mereka telah terbebaskan dari sesuatu. Pada tingkat individual, ungkap Freire, beberapa siswa merasa terkekang sebagai akibat masih adanya kultur mengekang dari beberapa guru yang lain, yang pernah mengatakan bahwa mereka tidak mampu belajar. Sampai batas tertentu Freire mengatakan kepada mereka bahwa sebenarnya mereka mampu belajar. Ketika Freire memberi tantangan, mereka merasa lebih bebas. Baginya, ini merupakan tingkat perkembangan siswa. Meski demikian, ia masih belum melihat *setting* politik dari situasi tersebut (Freire & Shor, 2001: 41-42).

Pada tahun 1942, dalam usia sekitar 22 tahun, Freire menemukan sang pujaan hati, Elza Maia Costa Olivera, yang tidak lain adalah mantan siswinya. Freire mengaku pernah memberi les Elza untuk mempersiapkan diri mengikuti seleksi menjadi kepala sekolah, yang di dalam seleksi tersebut juga diujikan masalah sintaksis (Freire, 2001: 44). Setahun kemudian keduanya resmi menjadi pasangan suami istri. Elza sendiri juga seorang pendidik (kemudian dipilih menjadi kepala sekolah) yang mengabdikan dirinya secara sukarela untuk mengajar baca tulis pada anak-anak di Sekolah Dasar. Freire dan Elza dikaruniai tiga orang putri dan dua orang putra (Collins, 2002: 8; Freire, 2003: 92).

Elza merupakan sosok yang sangat berpengaruh dalam kehidupan pribadi Freire. Bagi Freire, Elza sangat tegar sekaligus sangat baik hati. Begitu baiknya, Freire tidak memiliki konotasi negatif sama sekali tentang Elza. Freire mengaku bahwa pada saat itulah minatnya pada teori-teori pendidikan mulai tumbuh. Freire mulai lebih banyak membaca buku-buku pendidikan daripada buku-buku hukum. Karena itu, “Ketika Elza meninggal, saya hampir menyusulnya. Sakit yang menyebabkan kematiannya sangat memengaruhi saya. Saya hampir meninggal juga,” tutur Freire (Collins, 2002: 8; Freire, 2003: 92).

Untungnya, hadir seorang perempuan lain yang membantu Freire menemukan kembali kehidupannya. Perempuan itu bernama Ana Maria Aranjo. Nita, demikian Freire memanggilnya. Nita merupakan siswi Freire di sekolah menengah milik ayahnya (ayah Nita). Freire lebih tua 12

tahun dari Nita. Nita juga lebih muda dari Elza, istri Freire yang pertama (Freire, 2003: 92-93).

Menurut pengakuan Freire, Nita tidak menghampiri hidupnya untuk menggantikan Elza atau untuk meneruskan imajinasi Elza, demikian juga Freire tidak menghampiri Nita untuk menggantikan almarhum suaminya, Raul. Nita datang, kata Freire, untuk membangkitkan kembali kehidupan dari “kekalahan”, dengan perangkat cinta (Freire, 2003: 92-93).

Sementara itu, karir Freire di bidang pendidikan bisa dibilang menarik dan fantastis. Ia, terlepas dari dorongan ekonomi, telah mengabdikan dirinya sebagai pendidik bahasa Portugal. Menjadi pendidik memang cita-citanya yang tertanam sejak kecil. Ia sering berfantasi berada dalam sebuah ruang kelas mengajar sintaksis bahasa Portugal. Fantasi ini selalu melintasi pikirannya pada saat ia sedang duduk sendiri, dalam perjalanan ke sekolah atau ketika hendak memejamkan mata pada malam hari.

Tidak mengherankan apabila ia memutuskan untuk menjadi guru kepada istrinya pada saat ia mulai mempraktikkan ilmu hukumnya, namun ia berhenti sebelum menyukseskan klien pertamanya, seorang dokter gigi. Freire bercerita, “Saya berkata kepada Elza: ‘Tahukah kamu, saya akan berhenti menjadi pengacara.’ Elza berkata: ‘Saya sudah mengharapka itu sejak lama. Anda adalah seorang pendidik,’” (Lownd, www.paulofreireinstitute.org).

Dua tahun setelah menikah (1946), Freire diangkat sebagai Direktur Departemen Pendidikan dan Kebudayaan di *Serviço Social da Industria* (SESI), sebuah lembaga pemerintah

yang diarahkan langsung oleh Presiden Eurico Gaspar Dutra, untuk menggunakan dana dari konfederasi para pengusaha nasional untuk merealisasikan program peningkatan kehidupan buruh (*the betterment of the standard of living of their workers*) (Lownd, www.paulofreireinstitute.org).

Pekerjaan edukatif tersebut mengantarkan Freire ke daerah-daerah pedalaman dan urban miskin di dekat Recife. Ini sekaligus kesempatan untuk berromantika dengan masa kanak-kanak yang pernah dialaminya. Masa-masa itu seolah-olah terulang kembali. “Jika semasa kanak-kanak saya hidup bersama anak-anak dari keluarga petani dan kaum buruh urban yang miskin, sekarang 25 tahun kemudian saya bersama dengan para nelayan, buruh urban miskin, dan petani,” kisah Freire (2003: 95).

Freire mengaku bahwa untuk kedua kalinya dia berkesempatan belajar dari kehidupan para pekerja kasar yang miskin. Bedanya, kali ini mempelajarinya dari sisi lain, yakni menghayati momen transformasi diri kehidupan mereka, yang kemudian mendorongnya untuk memahami pendidikan lebih radikal lagi. (Freire & Shor, 2001: 44).

Pengalaman bekerja di SESI selama sepuluh tahun sangat berpengaruh terhadap pemikirannya. Pengalaman itu menjadi dasar eksperimental bagi disertasi, *Education and Present-Day Brazil* (1959), dan buku pertamanya, *Education as the Practice of Freedom*. Freire menyebutkan, salah satu tugas kita sebagai pendidik progresif, kemarin dan hari ini, adalah memanfaatkan masa lalu yang memengaruhi hari ini. Masa lalu tidak saja suatu masa otoritarianisme dan memaksakan

kebisuan, melainkan juga masa yang menggerakkan sebuah budaya perlawanan (*a culture of resistance*) sebagai jawaban terhadap kekejaman kekuasaan (*the violence of power*) (Lownd, www.paulofreireinstitute.org).

Dewi Fortuna tampaknya sedang memayungi Freire saat itu. Disertasi yang berhasil dipertahankan di Universitas Recife telah mengantarkannya sebagai Profesor Sejarah dan Filsafat Pendidikan di universitas tersebut. Dua tahun berikutnya (1961), ia diangkat sebagai Direktur Kebudayaan dan Rekreasi di Departemen Kearsipan dan Kebudayaan Kota Recife. Pada tahun 1963, ia menjadi salah satu dari 15 “Anggota Dewan Pioner” yang ditunjuk oleh Gubernur Mugule Arraes untuk memimpin masalah-masalah pendidikan dan kebudayaan di Pernambuco (Lownd, www.paulofreireinstitute.org).

Selain itu, pada tahun 1963, ia juga terlibat dalam kampanye “Orang yang tidak memakai sepatu-sandal juga bisa belajar membaca (*Bare feet can also learn to read*)” di Rio Grande do Norte, negara bagian dekat Pernambuco. Itu kesempatan pertama Freire untuk mengujicobakan metodenya kepada sekitar 300 petani tebu di pedalaman Desa Angoicos. Uji coba Freire ternyata berhasil, dan Presiden Joao Belchior Goulart memintanya untuk terlibat di dalam kampanye melek huruf nasional (*a national literacy campaign*). Program tersebut berupaya untuk menjadikan 5.000.000 orang dewasa bisa melek huruf dan progresif secara politik.

Sayangnya, kudeta militer 1 April 1964 membuyarkan segalanya. Semua gerakan populis ditekan, dan Freire sendiri

dijebloskan ke penjara karena dituduh melakukan tindakan-tindakan “subversif”. Dia ditahan 70 hari. Dia diintergoasi dan dituduh secara berulang-ulang bahwa dirinya melakukan “makar” terhadap negara. Di penjara itulah dia mulai menulis karya pertamanya yang bertajuk *Educacão como Prática da Liberdade (Education for Critical Consciousness, Pendidikan Sebagai Praktik Pembebasan)*. Setelah berada dipenjara hampir dua setengah bulan, Freire akhirnya diasingkan di Chile pada November 1964, setelah transit terlebih dahulu di La Paz, Bolivia, pada bulan sebelumnya (Collins, 2002: 13-14; Freire, 2001: 43).

Beberapa hari setelah tiba di Chili, Freire mulai bekerja sebagai konsultan di bidang peningkatan hidup manusia dari seorang ahli ekonomi ternama, Jacques Chonchol, ketua *Instituto de Desarrollo Agropecuario* (INDAP, Institut Pengembangan Peternakan Hewan), yang kemudian menjadi Menteri Pertanian dalam pemerintahan Allende. Pekerjaan itu memberinya kesempatan untuk memperluas kerjasama dengan Kementerian Pendidikan, Badan Hukum Pembangunan Agraria, dan orang-orang yang bekerja di bidang kemampuan baca-tulis untuk orang dewasa (Freire, 2001: 44, 51).

Pada tahun ketiganya di Chile, Freire bekerja di *Instituto de Capacitacion e Investigacion en Reforma Agraria* (ICIRA, Institut Sarana-sarana dan Penelitian Pembaruan Agraria). ICIRA merupakan sebuah organisasi gabungan antara PBB dan pemerintah Chile (Freire, 2001: 43). Freire mengaku, ia masuk organisasi itu setelah mengenal secara

mendalam kebudayaan negeri itu, adat-istiadat rakyatnya, dan perpecahan ideologi politik di tubuh Partai Demokrasi Kristen.

Organisasi-organisasi di atas memang memiliki perhatian terhadap pendidikan untuk orang dewasa (*adult education*), khususnya yang berkaitan dengan pengembangan pertanian dan *land reform*. Hal itu menjadi jalan bagi Freire untuk *blusukan* hampir di seluruh pelosok Chile. Ia mendengar langsung keluh-kesah dan pandangan-pandangan petani yang tidak terhitung banyaknya tentang pelbagai realitas yang mereka alami. Upaya Freire dkk. di organisasi-organisasi tersebut menuai hasil yang memuaskan. Chile saat itu menarik perhatian internasional dan mendapat pengakuan dari UNESCO sebagai satu dari lima negara yang berhasil mengatasi masalah buta aksara (Collins, 2002: 23).

Setelah lima tahun bekerja di Chile, Freire diundang ke Amerika Serikat dan ditawari jabatan sebagai profesor tamu di Universitas Harvard pada 1969. Ia mengajar di *Harvard's Center for the Studies in Education and Development* (Pusat Pengkajian dan Pembangunan Harvard) merangkap sebagai anggota *Center for Study of Development and Social Change* (Pusat Studi Pembangunan dan Perubahan Sosial). Saat itu Amerika Serikat tengah mengalami pergolakan sosial karena penentangan kaum oposisi atas keterlibatan Amerika Serikat di Asia Tenggara yang memaksa polisi dan militer masuk kampus. Situasi semakin runyam tatkala perselisihan rasial yang meletus sejak 1965 semakin memanas dan memicu

huru-hara di sejumlah sudut kota di Amerika (Collins, 2002: 35).

Freire mendapati bahwa ternyata tekanan dan penindasan terhadap kaum lemah tidak hanya terjadi di negara-negara dunia ketiga atau negara-negara yang memiliki ketergantungan kebudayaan saja. Pandangan ini memperluas cakrawala pemikiran Freire tentang dunia ketiga dan tidak lagi hanya berkuat pada pengertian geografis belaka, tetapi mulai merambah pada perspektif-perspektif yang bersifat politis.

Freire tinggal di Amerika hanya sekitar satu tahun. Pada 1970, ia pindah ke Genewa, Swiss. Ia menjadi anggota komite eksekutif *Instituto d'Action Culturelle* (IDAC, Lembaga untuk Aksi Kultural). IDAC merupakan sebuah organisasi nirlaba yang didirikan oleh orang-orang yang ingin mengajar, meneliti, dan bereksperimentasi dalam pendidikan untuk penyadaran. Selain bekerja di IDAC, Freire juga menjadi konsultan dan akhirnya sebagai asisten sekretaris bagian pendidikan di Dewan Gereja-gereja se-Dunia (*World Council of Churches*, WCC) (Lownd, www.paulofreireinstitute.org). Di situ, Freire bertemu Ivan Illich, bahkan keduanya mengetuai sebuah konferensi di bawah perlindungan Departemen Pendidikan WCC. Saat itu, Freire mengangkat konsep *conscientização*, sementara Illich mempresentasikan gagasan *deschooling* (Freire, 2001: 135).

Selama masa pengasingan itu, Freire melihat langsung politik dan sejarah di banyak negara, di Amerika Latin, Amerika Serikat, Afrika, dan Eropa. Hal itu mendorong

Freire untuk menelaah ulang apa yang telah dipahaminya. “Sangat tidak mungkin bagi seseorang untuk terkena paparan pelbagai budaya dan negara sekaligus (di negara pengasingan) tanpa memikirkan rekaman lama yang sudah ada. Jarak yang menghubungkan masa lalu di Brazil dengan konteks berbeda pada masa sekarang terus memprovokasi pemikiran saya,” ungkap Freire (Freire & Shor, 2001: 47).

Pelajaran utama yang dipetik Freire ketika merenungkan kembali kudeta tahun 1964 adalah kesadaran adanya batas global dari pendidikan. Kudeta di Brazil, yang diikuti dengan rangkaian kudeta di Amerika Latin, tentu saja memperlihatkan dengan jelas batas-batas pendidikan. Ini tidak berarti bahwa sebelum kudeta dia terlalu yakin bahwa transformasi masyarakat cukup dilakukan melalui pendidikan saja. Pastinya, pasca kudeta, Freire menjadi lebih sadar tentang batas peran pendidikan dalam usaha transformasi tatanan politik masyarakat. Menurutnya, kita dapat mengetahui peta kekuasaan masyarakat melalui pendidikan. Freire juga meyakini bahwa buku pertamanya, *Education for Critical Consciousness*, menunjukkan kenaifan dirinya, sebab dia tidak menulis sifat politik dari pendidikan (Freire & Shor, 2001: 47-50).

Setelah situasi perpolitikan Brazil berubah, pada 1979, Freire berkesempatan untuk berkunjung ke tanah kelahirannya, dan ia memutuskan kembali ke sana pada 1980. Saat itu, ia ditawarkan menjadi profesor di Universitas Katolik Sao Paulo (PAU) dan Universitas Negeri Campinas (UNICAMP) (Lownd, www.paulofreireinstitute.org).

Sekembali ke negaranya, Freire langsung terjun di dunia politik. Ia menjadi tokoh yang ikut membidani berdirinya Partai Buruh. Partai yang dipimpin oleh seorang buruh logam, Luis Ignacio Lula da Silva (Lula),³ didirikan pada 1980. Saat itu kondisi Brazil sedang kacau-balau akibat pemerintahan diktator-militer yang berkuasa sejak 1964. Pilihan Freire di Partai Buruh tidak didorong oleh nafsu kekuasaan, melainkan semata-mata untuk melakukan pembebasan dan penyadaran di masyarakat melalui program-program pendidikannya (Freire, 2003: 11).

Gayung pun bersambut ketika partainya memenangi pemilu di Sao Paulo. Ia diminta untuk menjadi Sekretaris Pendidikan Kota Sao Paulo atas permintaan Walikota yang baru terpilih ketika itu, Luiza Erundina. Keraguan, kecemasan, kesenangan, *sense of duty*, harapan, mimpi, dan resiko bercampur menjadi satu dalam pikiran Freire ketika dirinya diminta untuk menjadi bagian dari pemerintahan ibu walikota. Meski begitu, Freire tidak menampik adanya kepercayaan luar biasa dari partai yang dibebankan dipundaknya. Keinginan Partai Buruh dan rasa hormat Freire kepada

³ Lula berasal dari keluarga petani miskin. Ia sempat menjadi penjual kacang, penyemir sepatu, kemudian menjadi pemimpin serikat buruh yang kemudian bernetamorfosis menjadi partai politik. Visi politik yang diperjuangkan Lula, melalui Partai Buruh, adalah mempertipis jurang pemisah antara golongan kaya dan kaum miskin. Ia melihat, satu lapisan masyarakat Brazil selama berabad-abad telah termarginalisasi. Menurutnya, kalau kelas marginal itu bisa diangkat menjadi kelas menengah, semuanya orang akan memperoleh manfaat. Pada Oktober 2006, ia terpilih kembali menjadi orang nomor satu di Brazil. Ia mendapat lebih dari 60 persen suara. Ini tidak lepas dari program populisnya yang disebut *Bosla Familia*, yaitu bantuan uang dari pemerintah federal kepada keluarga miskin Rp 400.000,- per bulan. Cakupan program bantuan keluarga tersebut mencapai 11 juta keluarga, atau setara dengan 44 juta jiwa. Artinya, bantuan itu mencapai lebih dari 20 persen penduduk Brazil, separuh dari mereka tinggal di wilayah timur laut yang merupakan daerah termiskin di Brazil (*Kompas*, 18 Desember 2006).

Erundina membuatnya tidak sampai hati untuk menolak amanah itu.⁴ Freire resmi menjabat Sekretaris Pendidikan Sao Paulo pada 1 Januari 1989. Dia memangku tanggungjawab itu sekitar dua setengah tahun, sebelum akhirnya memasrahkan amanat itu kepada koleganya. Waktu dua setengah tahun tentu saja relatif pendek untuk mempraktikkan sejumlah pemikiran yang telah direnungkan, ditulis, dan didiskusikan dalam rentang waktu yang panjang (Freire, 2003: 85, 125). Meski begitu, Freire telah membawa perubahan mendasar dalam sistem pendidikan di Sao Paulo.⁵

Setelah mengundurkan diri dari sekretaris pendidikan, Freire kembali mengerahkan pikiran dan tenaganya untuk mendidik dan menulis. Sebagai wujud apresiasi atas pemikiran dan prestasinya, pada 1992, Institute Paulo Freire didirikan di Sao Paulo. Institut ini dimaksudkan untuk menguraikan dan memperluas teori-teori pendidikan Paulo Freire. Freire akhirnya meninggal dunia akibat serangan jantung pada hari Jumat, 2 Mei 1997.

⁴ Jabatan politis itu tidak membuat Freire menanggalkan ide-ide pembebasan dan penysadarannya. Menurutnya, jabatan politik tergantung kepada tujuan pejabatnya, yaitu untuk melayani kelas dominan di suatu kelas sosial atau melayani kepentingan rakyat di suatu masyarakat yang revolusioner (Freire, 2000: 111).

⁵ Informasi lebih lengkap mengenai kegiatan Freire selama menjabat Sekretaris Pendidikan Sao Paulo dapat dibaca dalam buku *Pendidikan Masyarakat Kota*. Buku ini memang menggambarkan situasi pendidikan Sao Paulo dan program-program Freire selama menjalankan tanggungjawab tersebut.

B. LATAR BELAKANG SOSIO-POLITIK DAN PEMIKIRAN PAULO FREIRE

Tidak ada pemikiran seseorang yang berkembang dari nol. Ia berkaitan erat dengan *setting* sosio-politik yang melingkupinya, dan (tidak terkecuali) guru-guru yang mendidiknya, baik guru-guru yang ber-*muwâjahah* langsung maupun guru-guru imajiner yang hadir di hadapan seseorang melalui karya-karya mereka. Bertolak dari pandangan ini, pemahaman terhadap latar belakang sosio-politik dan pemikiran seseorang merupakan sebuah sumber berharga untuk mencerna gagasan-gagasannya.

1. Situasi Sosio-Politik Brazil

Brazil saat itu merupakan potret masyarakat tertutup, terjajah, diperbudak,⁶ tiran, dan antidemokrasi. Brazil berkembang dalam kondisi-kondisi yang menghalangi pengalaman berdemokrasi, kondisi kepala tertunduk, ketakutan terhadap mahkota, tiadanya pers, tanpa hubungan luar negeri, dan tanpa memiliki suara sendiri. Freire meyakini bahwa semua itu merupakan sejumlah dampak dari kolonialisasi.

⁶ Mengenai perbudakan di Brazil, Andre João Antonil bercerita bahwa setiap orang yang bergelar *senhor* menginginkan agar semua orang bertindak sebagai pelayan. Di Brazil, rakyat mengatakan bahwa budak membutuhkan tiga P: *pau*, *pão* dan *pano* (pentungan, pangan, dan pakaian). Ungkapan ini dimulai dengan jelek, yakni pentungan, tetapi Tuhan barangkali menghendaki bahwa pangan dan pakaian akan juga sama melimpahnya dengan pentungan yang kerap kali diberikan untuk kesalahan yang terkecil pun (Freire, 1973: 23).

“Our colonization, strongly predatory, was based on economic exploitation of large landholding and on slave labor—at first native, then African. A colonization of this type could not create conditions necessary for the development of permeable, flexible mentality characteristic of a democratic cultural climate” (Freire, 1973: 2).

“Kolonialisasi kita sangatlah keji dan didasari oleh eksploitasi ekonomi atas pemilikan tanah yang luas dan tenaga budak—mulanya adalah penduduk asli dan kemudian orang-orang Afrika. Kolonialisasi semacam ini tidak dapat menciptakan kondisi-kondisi yang diperlukan untuk berkembangnya mentalitas yang dapat bebas dan fleksibel, yang menjadi ciri khas iklim dan budaya demokratis.”

Kondisi di atas mengalami perubahan drastis tatkala Dom João VI beserta keluarga kerajaan Portugal lainnya sampai di Rio de Janeiro pada tahun 1808 sebagai akibat serbuan Prancis satu tahun sebelumnya. Ia serta merta melantik diri (sebagai raja) dan semua stafnya. Rio De Janeiro lalu ditetapkan sebagai ibu kota Portugal. Kehadiran keluarga kerajaan itu mendorong tumbuhnya industri, berdirinya sekolah, pers, perpustakaan, dan pendidikan teknik. Semua itu berada dalam sebuah bingkai Eropanisasi Brazil. Tragisnya, Eropanisasi itu dilakukan dengan cara-cara yang tidak demokratis. Mengenai hal ini, Freire mengutip Gilberto Freyre (dalam Freire, 1973: 23) yang menulis:

“Parallel with the process of Europeanization or re-Europeanization of Brazil, there came an intensification of

the old system of oppression not only of slaves and servants by the masters, of the poor by the rich, but of Africans and native by those who considered themselves the surrogates of European culture, that is to say, the leading city residents. ...The right to gallop or canter through the streets of the cities was the prerogative of officers and militiamen, the prerogative of men dressed and shod in European style ... it was forbidden in the city of Recife, as of December 10, 1831, 'to shout, scream, or cry out in the streets,' a restriction directed against the Africans and their outbursts of a religious or festive nature."

“Seiring dengan proses Eropanisasi atau re-Eropanisasi Brazil, terjadi sistem penindasan lama, tidak hanya kepada kaum budak dan pelayan oleh para tuan, kaum miskin oleh orang kaya, tetapi juga terhadap orang-orang Afrika dan pribumi oleh mereka yang menganggap diri mereka manifestasi kultur Eropa, yakni pada penduduk kota-kota besar. Hak untuk naik kuda sepanjang jalan raya di kota-kota merupakan hak istimewa para anggota angkatan bersenjata (baca: militer) yang berpakaian dan bersepatu *ala* Eropa. Di kota Recife, seperti yang terjadi pada 10 Desember 1831, rakyat dilarang ‘berteriak, menjerit, atau meraung di jalanan’. Larangan ini ditujukan untuk orang-orang Afrika dengan pesta keagamaannya yang riuh.”

Masyarakat Brazil saat itu seakan-akan terbagi menjadi dua kelompok. Di pihak para budak dan mandor, timbul sebuah kebudayaan bisu di mana tidak ada dialog antara mereka dengan para tuan tanah. Sementara itu, di kalangan kaum elite, kekuasaan terombang-ambing dalam perebutan antara tuan tanah dan pemerintah.

Munculnya kota-kota yang disebabkan oleh kehidupan keluarga kerajaan Portugal memperlihatkan suatu “Eropanisasi” budaya Brazil dengan kekuasaan yang tidak lagi dimiliki secara eksklusif sekelompok kecil orang di pedesaan. Meski begitu, belum ada partisipasi rakyat dalam badan legislatif. Hanya para tuan tanah dan *aghniya’* perkotaan yang mempunyai hak-hak politik, sementara masyarakat Brazil lainnya, yakni golongan mayoritas, tetap dipinggirkan (Collins, 2002: 17-18).

Merespons hal tersebut, cendekiawan Brazil sebetulnya telah mengupayakan tumbuhnya demokrasi. Sayangnya, kebanyakan dari mereka menjadikan Eropa dan Amerika Utara sebagai *starting point* dalam upaya itu. Perkembangan kebudayaan Brazil dinilai berdasarkan kriteria dan perspektif yang memandang Brazil sendiri sebagai unsur asing. Mereka hidup dalam dunia imajiner yang tidak dapat diubahnya. Karena mereka berpaling dari dunianya sendiri dan mengambil alih pandangan Eropa yang melihat Brazil sebagai negara terbelakang, mereka sedih dan kemudian memilih mengingkari Brazil. Dalam kondisi ini, rakyatlah yang paling menderita. Mereka hanya dapat menyaksikan lahirnya sebuah republik, pertumbuhan industri pada abad ke-19, dan pesatnya ekspansi masyarakat industrialis selama tahun 1920-1930-an dalam suatu budaya bisu (Collins, 2002: 18-19).

Kendati demikian, ada segelintir komunitas yang memikirkan Brazil dari perspektif Brazil sendiri, misalnya *Instituto Superior de Estudos Brasileiros* (ISEB) dan

University of Brasilia. Kekuatan gagasan ISEB berasal dari penemuan-penemuan dan nilai-nilai baru mengenai realitas nasional. Implikasi pola pikir ini jelas terasa, yaitu: 1) lahirnya kekuatan kreatif para cendekiawan yang berniat sebagai “abdi” kebudayaan nasional, dan 2) keinginan para cendekiawan itu untuk terkait dengan realitasnya. Karena itu, bukan sebuah kebetulan apabila ISEB, meskipun bukan sebuah universitas, berbicara dan didengarkan oleh seluruh generasi universitas dan mengadakan pertemuan-pertemuan dengan serikat buruh, meskipun ia bukan organisasi buruh (Collins, 2002: 39-40).

Freire (1973: 10) meyakini, demokrasi sejati akan menyelamatkan Brazil apabila mampu membuat masyarakat terbuka seluruhnya. Tantangan terhadap tercapainya keterbukaan itu berasal dari pelbagai kekuatan yang menentanginya, baik dari dalam maupun luar negeri. Sejumlah kelompok sangat yakin bahwa meningkatnya partisipasi politik rakyat akan memungkinkan tercapainya masyarakat yang terbuka, otonom, dan tanpa kekerasan. Sementara itu, kelompok-kelompok yang reaksioner juga berusaha mati-matian untuk menghancurkan setiap langkah maju, dan mempertahankan *status quo* selama mungkin, atau minimal membawa ke arah kelumpuhan dan kebisuan. Pendek kata, masyarakat saat itu terpecah menjadi dua blok besar: blok reaksioner dan blok progresif, yakni antara orang-orang dan lembaga-lembaga yang berada “di dalam” proses transisi, dan orang-orang atau lembaga-lembaga yang tidak hanya berada di dalam, tetapi juga “melakukan” proses transisi itu.

Ini menunjukkan bahwa masyarakat Brazil tidak siap menghadapi masa transisi itu, sehingga mereka diombang-ambingkan oleh kekuatan-kekuatan yang saling bertentangan dan saling berbenturan. Mereka mulai terjebak ke dalam posisi-posisi sektarian dan bukannya memilih pemecahan-pemecahan masalah secara radikal. Freire menilai bahwa sektarianisme amat emosional dan tidak kritis, angkuh, antialog, dan karenanya antikomunikasi. Ia bersifat reaksioner, baik yang “kanan” ataupun yang “kiri”. Kaum sektarian tidak menciptakan apa-apa, sebab mereka memang tidak mampu mencipta. Tanpa menghargai pilihan-pilihan orang lain, kaum sektarian mencoba untuk memaksakan pilihannya sendiri kepada semua orang. Mereka cenderung melakukan aksi tanpa refleksi; mereka tetap tinggal pada taraf mitos dan setengah kebenaran; dan mereka juga memutlakkan nilai-nilai yang sebenarnya relatif (Freire, 1973: 11).

Kenyataan ini menggugah Freire untuk memikirkan sebuah model pendidikan yang memberikan perubahan-perubahan politik yang mendalam, bukan hanya teknik-teknik baru dan struktur-struktur ekonomi, untuk menjamin terciptanya dasar untuk berdemokrasi. Demokratisasi tentunya merupakan suatu perubahan yang dimandatkan oleh keputusan dari rakyat. Karenanya, Freire meyakini bahwa pendidikan harus bersifat politis, suatu usaha yang konstan untuk merubah sifat seseorang dan menciptakan watak demokratis (Freire, 1973: 19-20).

2. Latar Belakang Pemikiran Paulo Freire

Dalam buku *Pedagogi Harapan*, Freire menyebutkan sejumlah tokoh yang sangat berpengaruh terhadap pemikirannya, seperti Marx, Fanon, Fromm, Gramsci, Sartre, Arendt, Marcuse, Simon, Lukacs, Memmi, Kosik, Agnes Heller, M. Ponty, dan masih banyak yang lainnya. Ini bukti bahwa gagasan Freire merupakan ramuan dari sejumlah tokoh besar. “Freire telah mencampur dan menyatukan pelbagai ideologi yang tampaknya berbeda-beda—eklektisisme”, kata Diale Haddadin. Freire sendiri menyatakan, “*Originally, elements are old, but the whole is new. A good synthesis is original: something that is new,*” (Haddadin, 2003: 8). Dari semua tokoh-tokoh tersebut, kita bisa menyebut empat aliran, yaitu eksistensialisme, Marxisme, fenomenologi, dan kristianitas.

a. Eksistensialisme

Pada umumnya kata eksistensi berarti keberadaan, tetapi di dalam filsafat eksistensialisme mempunyai arti khusus. Eksistensi diartikan sebagai cara manusia berada dalam dunia. Cara manusia berada dalam dunia tentu saja berbeda dengan benda-benda dan binatang. Mereka tidak dapat bereksistensi seperti manusia. Jadi, hanya manusialah yang bereksistensi (Hadiwijono, 1992: 148; Driyarkara, 1966: 57).

Jean Paul Sartre, Karl Jaspers, Martin Heidegger, dan Gabriel Marcel merupakan sedikit filsuf eksistensialisme. Pemikiran kaum eksistensialis sendiri sebetulnya beragam, namun tetap memiliki ciri-ciri yang sama sehingga mereka dianggap berada di dalam bingkai eksistensialisme. *Pertama,*

motif pokok eksistensialisme adalah cara manusia berada. Eksistensi merupakan cara khas manusia. Hanya manusialah yang bereksistensi, dan karena itu bersifat humanis. *Kedua*, bereksistensi berarti berbuat, menjadi, dan merencanakan. *Ketiga*, manusia dipandang sebagai realitas yang belum selesai, yang masih harus dibentuk. Selain itu, manusia juga terikat kepada dunia sekitarnya, khususnya kepada sesama manusia. *Keempat*, eksistensialisme memberi tekanan kepada pengalaman konkret, pengalaman yang eksistensial (Hadiwijono, 1992: 149).

Merujuk pada pandangan di atas, kita dengan yakin akan mengatakan bahwa spirit eksistensialis memang tampak jelas dalam diri Freire. Dalam buku *Education for Critical Consciousness* Freire menulis, “Hanya manusia yang berkarya, memiliki bahasa pikiran, bertindak, dan mampu merefleksikan diri dan tindakannya; hanya manusialah yang merupakan makhluk praksis.” Pada bagian lain, ia menyatakan, “Hanya manusia yang dapat mengambil jarak dengan dunia supaya dapat menentukan tempat mereka di dalam dan bersama dunia. Hanya manusia yang dapat melakukan ini untuk menentukan tempatnya di dunia dan memasuki realitas secara kritis” (Freire, 1973: 111).

Menurutnya, manusia sejati adalah manusia yang mampu mengamati dunia di sekitarnya secara teliti dan cermat, merenungkannya, dan memaksa diri seolah-olah dia sedang bersiap diri bahwa dia nantinya akan menjumpai sebuah keajaiban di dunia. Dengan cara demikian, manusia bisa merumuskan tanggapan dan memahami sesuatu

sembari bertindak, mengamati, dan merenung. Manusia mempelajari sesuatu tentang dunia dengan berbuat dan mengubah dunia di sekitarnya.

b. Marxisme

Secara etimologi, Marxisme berarti *the political and economic theory of Karl Marx* (Hornby, 1995: 719). Sementara secara terminologi, Marxisme diartikan sebagai sebuah tradisi intelektual dan sumber aspirasi revolusi sosial, politik, dan ekonomi yang berpangkal dari pemikiran-pemikiran Karl Marx (Barry & Linzey [ed.], 1996: 89). Definisi yang relatif sama juga dikemukakan oleh Mansour Fakih. Baginya, Marxisme adalah sebuah analisis dan teori ilmu sosial yang difokuskan pada penciptaan sistem sosial yang adil dengan menggunakan analisis dan teori kelas⁷ (Fakih, 2002: 4). Dengan demikian, Marxisme dapat didefinisikan sebagai tradisi intelektual dan sumber inspirasi untuk menciptakan

⁷ Secara bahasa “kelas” berarti *a group of people with shared political, economic, and cultural experiences who identify their interests as different from those of other classes* (Schehr, 2000: 183). Selanjutnya, dari sisi istilah, Resnick dan Wolf mendefinisikan “kelas” sebagai suatu masyarakat di mana anggota masyarakat menduduki posisi tertentu dalam proses tersebut, yakni mereka yang bekerja dan menghasilkan nilai lebih (buruh maupun buruh tani) dan mereka yang tidak bekerja (majikan) tetapi mengambil nilai lebih dan mendistribusikannya. Konsep kelas dalam tradisi Marxis umumnya didasarkan atas kekayaan. Jika kekayaan yang dimiliki sangat besar, maka ia disebut kelas elite atau borjuis, sedangkan mereka yang tidak memiliki kekayaan disebut kelas bawah atau proletar. Pandangan ini membawa dampak bahwa masyarakat tanpa kelas yang dicita-citakan Marx ditangkap sebagai sama rata sama rasa. Pandangan ini pernah dipraktikkan di Uni Soviet dan beberapa negara yang lain. Sementara itu, Althusser melihat persoalan kelas merupakan persoalan yang berupa *appropriation of surplus value*, yang secara harfiah berarti pencurian nilai lebih. Artinya, yang menjadi persoalan bukan kekayaannya, melainkan bagaimana kekayaan itu diperoleh. Tafsir ini mengandaikan bahwa masyarakat tanpa kelas adalah masyarakat tanpa eksploitasi (Fakih, 2002: 18, 22-23).

keadilan sosial, politik, dan ekonomi yang bertumpu kepada analisis dan teori kelas Karl Marx.

Salah satu tesis terpenting dari Marx adalah bahwa manusia bertugas untuk mengubah dunia sendiri. Baginya, manusia bisa dikatakan teralienasi manakala ia tidak mengubah dunia dan tidak menentukan nasibnya sendiri. Atas dasar ini ia mengemukakan sebuah diktum yang sangat terkenal, “*The philosophers have only **interpreted** the world in various ways; the point is to **change** it*” (Barry & Linzey [ed.], 1996: 89; Riff [ed.]: 1995: 283).

Tesis Marx di atas terus mengalir kepada sejumlah pengikutnya, kendati dengan formulasi gagasan yang tidak persis sama. Beberapa di antara mereka adalah Erich Fromm, Frantz Fanon, Che Guevara, Mau Tse Tung, Vladimir Lenin, dan tokoh-tokoh lainnya. Pemikiran Marxis ini tampaknya juga mewarnai gagasan pendidikan Freire. Selain begitu sering mengutip Karl Marx dan tokoh-tokoh Marxis di atas, “analisis kelas” yang dipakai Freire juga semakin menguatkan bahwa Freire termasuk pemikir Marxis. Ia menyebutkan:

“Realitas yang menindas mengakibatkan adanya kontradiksi dalam manusia sebagai penindas dan tertindas. Kaum tertindas, yakni mereka yang mengemban tugas untuk berjuang mencapai kebebasan bersama dengan mereka yang memiliki solidaritas sejati, harus memiliki kesadaran kritis terhadap penindasan dalam seluruh praksis perjuangan ini. Salah satu rintangan terberat adalah bahwa realitas yang menindas dapat memukau mereka yang berada di dalamnya, dan karena itu menundukkan pikiran mereka” (Freire, 1996: 33).

Bagi Freire, agar tidak berlarut-larut menjadi korban pengaruh penindasan, seseorang harus bangkit dan melawannya. Hal ini hanya dapat terwujud melalui praksis: refleksi dan tindakan atas dunia untuk mengubahnya. Mengenai caranya, ia merujuk kepada Marx dan Angel dalam *La Sagrada Familia y otros Escritos* yang menyatakan, “*Hay que hacer al opresión real todavía mas opresiva añadiendo a aquella la consciencia ide la opresión haciendo la infamia todavía mas infamante, al pregonarla* (Agar dapat disadari oleh semua orang, maka kita harus membuat penindasan itu menjadi lebih nyata dengan menambahkan pada kesadaran terhadap penindasan itu akan adanya kekejian yang harus digambarkan lebih keji)”⁸ (Freire, 1996: 33).

Pemikiran Marxis Freire semakin kentara ketika ia secara tegas ingin terus memperjuangkan spirit sosialisme yang dibangun oleh Marx.⁹ Baginya, Keruntuhan dunia sosialis yang otoriter telah memberikan kepada kita kesempatan yang luar biasa untuk terus bermimpi, mempunyai *utopia*, dan berjuang demi *angan-angan* sosialis yang sudah dibersihkan dari kotoran-kotoran otoriternya, borok-borok totaliternya, dan kebutaan sektariannya (Freire, 2001: 126-7).

⁸ Terjemahan ini merupakan terjemahan Mansour Fakhri, *et.al.*, (1986: 23) yang menerjemahkan buku *Pedagogy of the Oppressed* menjadi *Pendidikan Kaum Tertindas*, Jakarta: LP3ES.

⁹ Bagi Marx, sosialisme berarti tatanan sosial yang mengizinkan kembalinya manusia kepada dirinya sendiri, identitas antara eksistensi dan esensi, penyelesaian atas keterpisahan dan antagonisme antara subjek dan objek, humanisasi alam; sosialisme berarti sebuah dunia di mana manusia tidak lagi menjadi makhluk asing di antara makhluk-makhluk asing lainnya, tetapi berada dalam dunianya sendiri, di mana dia berada di rumah.

c. Fenomenologi

Fenomenologi adalah sebuah pendekatan filsafat yang berpusat pada analisis terhadap gejala-gejala yang membanjiri kesadaran manusia, sedangkan dalam arti sempit fenomenologi adalah tentang gejala-gejala yang menampakkan dirinya pada kesadaran kita (Bagus, 1996: 234).

Masalah kesadaran ini juga menjadi perhatian Freire, dengan istilah khas yang dipakainya, konsientisasi. Perhatian Freire pada kesadaran manusia sering membuat dirinya dituduh sebagai orang idealis, seorang pemimpi yang ingin merubah realitas sosial dengan perubahan sederhana pada kesadaran manusia. Wajar saja mengatakan bahwa kebutuhan refleksi atas kesadaran seseorang dan kesadaran kelompok merupakan sisi istimewa dari gagasan dan metodologi Freire (Collins, 2002: 60-61).

Dari metode fenomenologi Husserl, ia mengadopsi prinsip bahwa eksplorasi kesadaran adalah prasyarat untuk mengetahui realita, dan hal ini memungkinkan orang yang mengetahui untuk mempelajari realita jika ia bersungguh-sungguh pada apa yang tampak dari subjek yang merasa. Freire menggunakan investigasi realita dan kesadaran fenomenologis untuk menyingkap cara mengetahui manusia.

d. Kristianitas

Kristianitas di sini diartikan sebagai ajaran-ajaran yang disampaikan oleh Yesus Kristus (Hornby, 1995: 196). Freire memang pemikir Kristen yang ingin membumikan

cinta kasih Yesus dengan membebaskan orang-orang yang keluar dari fitrah kemanusiaannya, baik kaum tertindas maupun penindas sendiri. Freire menganggap bahwa orang Kristen yang membatasi praktik keimanannya hanya dengan kehadiran di gereja atau penerimaan terhadap takdir Tuhan apa adanya telah gagal menjadi Kristen sejati. Ia ingin orang-orang Kristen masuk ke dalam sebuah hubungan yang aktif dengan dunia atas nama pembebasan yang diajarkan Kristus (Collins, 2002: 66).

Sekalipun Freire begitu akrab dengan Marxisme, tetapi hal itu tidak pernah memisahkannya dengan Yesus. Freire menulis,

“I never understood how to reconcile fellowship with Christ with the exploitation of other human beings, or to reconcile a love for Christ with racial, gender and class discrimination. By the same token, I could never reconcile the Left’s liberating discourse with the Left’s discriminatory practice along the lines of race, gender, and class. What a shocking contradiction: to be, at the same time, a leftist and a racist. During the 1970s, in an interview in Australia, I told some greatly surprised reporters that it was in the woods of Recife, refuge of slaves, and the ravines where the oppressed of Brazil live, coupled with my love for Christ and hope that He is the light, that led me to Marx. My relationship with Marx never suggested that I abandon Christ” (Freire & Macedo, 1996: 86-87).

Spirit kristianitas Freire ini juga tidak lepas dari komunikasinya dengan tokoh-tokoh seperti Maritain,

Bernanos, Mounier, Lukacs, Gutierrez, Alves, Sugundo, dan lain-lain. Mereka merupakan pejuang teologi pembebasan yang sependapat bahwa gereja dan umat Kristen wajib mengarahkan diri mereka kepada masalah-masalah *kekinian* dan *kedisinian* (Freire & Macedo, 1996: 86-87). Spirit ini semakin kuat ketika Freire ditunjuk sebagai asisten sekretaris bagian pendidikan di Dewan Gereja-gereja se-Dunia (*World Council of Churches, WCC*).

C. KARYA-KARYA PAULO FREIRE

Pemikiran pendidikan Paulo Freire diungkapkan pertama kali pada tahun 1959 dalam disertasi doktornya di Universitas Recife (sekarang Universitas Fedral Pernambuco) dengan judul *Education and Present-Day Brazil (Educação e atualidade brasileira)*. Disertasi ini diolah kembali dan diterbitkan menjadi esai *Educação como Prática da Liberdade (Educations as the Practice of Freedom)* (1965) (Freire, 2001: 20). Esei ini kemudian disatukan dengan esei lainnya, *Extensión y communication (Extention or Communication)* (1969), menjadi sebuah buku berjudul *Education for Critical Consciousness* (1973).

Educations as the Practice of Freedom lahir dari usaha-usaha kreatif Freire dalam pemberantasan buta aksara orang-orang dewasa (*adult literacy*) di seluruh Brazil sebelum kudeta militer 1964, yang menyeretnya ke penjara dan hidup di pengasingan. Esai ini berangkat dari tesis bahwa manusia berbeda dengan binatang. Binatang tenggelam dalam realitas dan tidak dapat berhubungan dengan dunia, sedangkan

manusia tidak hanya ada “di dalam” tetapi juga “bersama dengan” dunia. Freire tampak sangat menginginkan agar rakyat Brazil menjadi subjek atas diri dan negaranya sendiri, bukan pelestari budaya bisu yang hanya menyaksikan eksploitasi dan dehumanisasi yang terjadi di Brazil tanpa berbuat apa-apa.

Karena itu, Freire menolak pendidikan yang berorientasi pada produksi massa dengan spesialisasi secara berlebihan. Ia mengusulkan pendidikan sebagai proses konsientisasi yang membuat rakyat Brazil berani membicarakan masalah-masalah negerinya dan turun tangan untuk melakukan perubahan yang revolusioner.

Sementara itu, *Extension or Communication* merupakan sintesis mendalam yang dibuat oleh Freire terhadap pendidikan yang dipahami dalam perspektif yang benar, yakni memanusiaikan manusia melalui tindakannya yang sadar untuk mengubah dunia. Freire mengawali karyanya dengan menganalisa istilah “ekstensi” dari bermacam-macam sudut pandang: linguistik, filosofis, dan hubungan antara konsep-konsep ekstensi dengan invasi kultural. Ia kemudian mendiskusikan reformasi agraria dan memperlihatkan pertentangan mendasar antara ekstensi dan komunikasi.

Freire menunjukkan bahwa konsep ekstensi bermuara pada tindakan-tindakan yang membuat petani menjadi “benda”, menjadi objek proyek-proyek pembangunan. Dalam konsep ini, para petani tidak dididik, melainkan diperlakukan sebagai “tempat menuang” propaganda-propaganda kebudayaan asing.

Tidak kalah pentingnya adalah analisis Freire terhadap hubungan antara teknik, modernisasi, dan humanisme, yang menguraikan bagaimana menghindari tradisonalisme status quo tanpa terjebak ke dalam mesianisme teknologis. Menurutnya, “semua pembangunan adalah modernisasi, tetapi tidak semua modernisasi adalah pembangunan.”

Setelah menyusun buku di atas, Freire menulis buku yang paling banyak perhatian masyarakat dunia, *Pedagogy of the Oppressed*. Buku ini telah dicetak ulang untuk edisi ke-27 di Amerika Serikat, dan cetakan ke-35 di Spanyol. Menurut pengakuan Freire sendiri, buku ini merupakan hasil pengamatannya selama enam tahun dalam pengasingan politik, tentu saja diperkaya oleh kegiatan-kegiatan pendidikan di Brazil sebelum pengasingan.

Membaca buku ini, kita akan merasakan betapa besar perhatian dan pembelaan Freire terhadap kaum tertindas, sehingga ia merasa wajib mengembalikan fitrah kemanusiaannya yang telah dirampas oleh kaum penindas. Ia mengartikan penindasan secara umum, yaitu situasi apa pun di mana A secara objektif melakukan pemerasan terhadap B atau menghalanginya untuk mencapai afirmasi diri sebagai seorang manusia yang bertanggungjawab (Freire, 1996a: 37).

Dengan demikian, penindasan tidak harus dilakukan secara fisik, tetapi bisa juga secara pemikiran maupun ideologi. Penindasan ini membuat manusia, dalam bahasa Marx, teralienasi dari dunianya. Manusia yang tertindas hanya ada *di* dunia, tetapi tidak bisa *mengubah*-nya. Untuk itu, Freire memperkenalkan perlunya pendidikan bagi

kaum tertindas. Pendidikan yang menjadi jalan menuju pembebasan orang-orang yang didominasi, orang-orang yang ditindas, dan orang-orang yang dimiskinkan. Pendidikan ini dilakukan dengan dua tahap. Tahap pertama adalah masa di mana manusia sadar terhadap kontradiksi “pedindas-tertindas”. Tahap kedua merupakan sebuah proses tindakan kultural yang membebaskan keduanya.

Freire kemudian menerbitkan buku dengan judul *Pedagogy in Process: the Letters to Guinea-Bissau* (1978). Sebagaimana tampak pada judulnya, buku ini merupakan laporan-laporan kegiatan pedagogis-politis Paulo Freire selama di Guinea-Bissau dan surat-surat yang disampaikan kepada koleganya di negara itu sejak Januari 1975 hingga musim semi 1976.

Meskipun berupa laporan kegiatan dan surat-surat, buku ini tetap menyuguhkan informasi penting terkait dengan gagasan pendidikan Freire. Buku ini akan memperjelas pemahaman atas pandangan-pandangan Freire dan menempatkannya secara proporsional, terutama bagi mereka yang menganggap Freire sebagai sosok yang tidak menyenangkan dan menakutkan. Kita akan menyadari bahwa Freire sesungguhnya merupakan sosok yang sangat *gentle*, inklusif, dan penuh kasih sayang. Lebih dari itu, buku ini menguak kehadiran dalam kondisi khusus dan dalam ikatan emosional yang kuat dengan pendidik-pendidik lainnya. Tujuh belas surat yang ada dalam buku ini memperlihatkan ciri tulisan Freire yang hangat, rendah hati, dan mengandung semangat militan.

Pada tahun 1985, Freire meluncurkan *The Politic of Education: Culture, Power, and Liberation*. Buku ini merupakan kumpulan artikel yang disampaikan Freire di sejumlah seminar atau dipublikasikan di beberapa jurnal sejak tahun 1970-an. Sebagaimana buku-buku Freire sebelumnya, buku ini tetap bertumpu pada pengalamannya selama di Amerika Latin, Afrika, dan Amerika Utara. Dalam buku ini Freire tetap menyuguhkan tema-tema humanisasi, seperti pembebasan, penyadaran, pemberantasan buta aksara, dan teologi pembebasan.

Beberapa tahun berikutnya, Freire menerbitkan *Pedagogy of the City* (1993). Buku ini berisi wawancara-wawancara Freire selama menjabat Sekretaris Departemen Pendidikan Kota Sao Paulo. Sebagai pimpinan lembaga pendidikan publik, Freire tentu saja lebih banyak mengarahkan perhatiannya pada pendidikan sekolah, misalnya: tujuan sekolah, reorientasi kurikulum, perbaikan sarana dan prasarana pendidikan, praktisi pendidikan, dan sebagainya.

Freire juga berupaya meningkatkan partisipasi masyarakat dalam kegiatan sekolah. Freire mengajak pelbagai kalangan, baik dari unsur perguruan tinggi, profesional, seniman, tokoh masyarakat, wali murid, dan murid untuk berbicara secara langsung dan mengemukakan pandangan-pandangan mereka tentang sekolah, apa yang harus dan tidak boleh diajarkan di sekolah, dan bagaimana mengajarkannya. Freire dan pimpinan Departemen Pendidikan lainnya menolak model “paket pendidikan” yang harus diterima kata demi kata oleh sekolah. Sebaliknya, mereka menggulirkan

model pendidikan yang demokratis, bersemangat, dan dialog terbuka.

Menjelang akhir hayatnya, Freire menulis *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy and Civic Courage*, yang terbit sekitar satu tahun setelah kematiannya. Buku ini semula disusun untuk disampaikan di seminar tentang pendidikan liberasi yang akan diselenggarakan di *Harvard Graduate School of Education* (HGSE).

Buku ini secara umum dititikberatkan pada masalah mengajar (*teaching*). Freire memandang bahwa tidak ada mengajar tanpa belajar. Freire hendak mengingatkan agar guru tidak merasa tahu segalanya, dan karena itu ia harus respek terhadap pengetahuan yang dimiliki oleh murid. Guru dituntut untuk rendah hati, toleran, dan bersama-sama murid terlibat dalam proses pencarian tiada henti. Bagi Freire, menjadi guru sejati bukanlah pekerjaan mudah, sebab pembelajaran tidak melulu berupa transfer ilmu pengetahuan. Karenanya, ia mensyaratkan agar guru memiliki kompetensi yang memadai, komitmen, murah hati, dan percaya diri.

Selain buku-buku yang telah disebutkan di atas, Freire masih menulis buku-buku lain, baik yang ditulis sendiri maupun bersama dengan koleganya, antara lain: *Cultural Action for Freedom* (1970); *A Day with Paulo Freire* (1980); *A Pedagogy for Liberation Dialogues on Transforming Education* (1987) [bersama Ira Shor]; *Literacy: Reading the World and the World* (1987) [bersama Donald Macedo]; *Learning to Question A Pedagogy of Liberation* (1989) [bersama Antonio Faundes];

Pedagogy of Hope (1992); *Letters to Cristina: Reflection on My Life and Work* (1996) [bersama Donalddo Macedo]; *Pedagogy of Heart* (1997); *Teachers as Cultural Workers: Letters to Those Who Dare Teach* (1998); *The Paulo Freire* [bersama Donalddo Macedo dan Ana Maria Araujo Freire], dan tulisan-tulisan lainnya.

Uraian di atas mengantarkan kita kepada pemahaman bahwa gagasan pendidikan Freire terbangun dari pengalaman hidupnya yang memprihatinkan, yang membuatnya sadar betapa pentingnya pembebasan bagi kaum tertindas. Kesadaran itu semakin mengkristal ketika ia berkenalan, baik secara langsung maupun imajiner, dengan kaum fenomenolog, eksistensialis, maupun Marxis. Kendati demikian, gagasan-gagasan Freire tidak kehilangan pegangan religiusnya, yaitu Kristen. Tidak berlebihan manakala gagasan-gagasan pendidikan Paulo Freire dimasukkan dalam bingkai “sosialisme religius”.

BAB III

GAGASAN PENDIDIKAN PAULO FREIRE

Pembahasan dalam bab ini meliputi lima hal, yaitu pengertian, dasar, dan tujuan pendidikan, pendidikan sebagai proses pembebasan dan penyadaran, kurikulum dan kelembagaan, relasi guru dan murid dalam proses pendidikan, dan pendidikan Paulo Freire dalam perspektif Islam. Tujuannya adalah untuk mengungkap ontologi, epistemologi, dan aksiologi gagasan pendidikan Paulo Freire.

A. PENGERTIAN, DASAR, DAN TUJUAN PENDIDIKAN

1. Pengertian Pendidikan

Uraian tentang pengertian pendidikan menurut Paulo Freire ini akan diawali dengan analisis kata *to teach* (mendidik) dari sudut tata bahasa. Kata *to teach* merupakan kata kerja *transitive-relative*, kata kerja yang membutuhkan objek langsung (sesuatu) dan objek tidak langsung (kepada seseorang). Mengikuti alur perspektif ini, mendidik berarti mengajarkan sesuatu kepada seseorang (*to teach is teaching something to someone*).

Menurut Freire (1998: 31), “mendidik” adalah lebih dari sekadar kata kerja *transitive-relative*. Hal ini menjadi jelas bukan saja dari konteks pemikiran demokratis di mana ia menempatkan dirinya, tetapi juga dari sudut pandang metafisik yang menjadi pijakan pemahamannya terhadap proses kognitif. Sederhananya, “mendidik” (dalam arti memindahkan) merupakan sesuatu yang mustahil di dalam konteks belum selesainya sejarah manusia (*human historical unfinishedness*).

Secara sosio-historis manusia menemukan bahwa dengan proses belajar yang memungkinkan adanya “mendidik”. Setelah belajar dari berbagai konteks sosial selama berabad-abad, manusia menemukan adanya kemungkinan untuk mengembangkan suatu jalan, cara, dan metode mengajar. Dengan demikian, secara logika, “belajar” mendahului “mendidik”, atau mendidik merupakan bagian terkecil dari belajar (Freire, 1998: 31).

Baginya, pendidikan lebih dari sekadar pelatihan terhadap peserta didik agar mempunyai kompetensi atau skill tertentu. Pendidikan adalah upaya untuk membantu peserta didik mengetahui realitas dan bagaimana realitas itu dibentuk. Ini mengandaikan sebuah situasi di mana guru dan siswa sama-sama belajar, sama-sama memiliki subjek kognitif, selain sama-sama memiliki perbedaan (Freire, 1998: 22; Freire & Shor, 2001: 50 & 70).

2. Dasar Pendidikan

Dasar pendidikan Paulo Freire adalah hakikat manusia. Manusia, menurutnya, memiliki *ciri khas* yang berupa kebebasan (*liberty*). Freire mengartikan kebebasan sebagai situasi di mana seseorang tidak terhalangi untuk mencapai afirmasi diri sebagai manusia yang *bertanggungjawab* (Freire, 1996a: 33; 2003: 78).

Adam Müller (dalam Suseno, 2005: 64) juga mengemukakan hal serupa. Ia meyakini bahwa kebebasan merupakan *nilai tertinggi* bagi manusia yang bermasyarakat. Akan tetapi, kebebasan yang dimaksud bukan kebebasan *negatif* (kebebasan dari berbagai pembatasan), melainkan kebebasan *positif*, yaitu kebebasan untuk tumbuh dan berkembang.

Berkaitan dengan kebebasan *positif* itu, Komaruddin Hidayat (2004: 217) mengajukan dua bentuk kebebasan (*freedom*). *Pertama*, bebas dari (*freedom from*) berbagai tekanan, paksaan, dan penindasan. *Kedua*, bebas untuk (*freedom to*) berbuat yang menjadi pilihan hidupnya. Kebebasan tersebut merupakan kebebasan yang *paling asasi* bagi setiap individu. Dua kebebasan itulah, dalam pandangan Hidayat, yang selalu “menjepit” manusia.

Baik Freire, Müller, maupun Hidayat sama-sama memandang kebebasan sebagai “fitrah” manusia, kendati istilah yang dipakai mereka berbeda-beda: Freire menggunakan istilah *ciri khas*, Müller memakai *nilai tertinggi*, sedangkan Hidayat memakai *paling asasi*. Mereka pun sependapat bahwa kebebasan manusia tidak serta merta membolehkannya berbuat apa saja, sebab ia berbatasan

dengan orang lain yang sama-sama memiliki kebebasan. Artinya, kebebasan yang dimiliki manusia adalah semata-mata untuk menjunjung tinggi *kebebasan* itu sendiri.

Atas dasar itu, menurut Freire, tatkala kita mendapati kebebasan diri sendiri atau orang lain dirampas oleh oknum-oknum yang tidak berperikemanusiaan, kita—bersama orang-orang tertindas lainnya—bertanggungjawab untuk mengembalikan kebebasan itu. Kebebasan diperoleh dengan cara direbut, bukan dihadiahkan. Ia harus diperjuangkan dengan segenap keteguhan hati. Kebebasan bukanlah impian yang berada di luar manusia, juga bukan sebuah mitos belaka. Ia memang merupakan keniscayaan dalam rangka mencapai manusia paripurna. Karenanya, Freire mewanti-wanti kepada calon-calon pendidik agar yakin dengan efektivitas praktik pendidikan sebagai salah satu elemen penting dalam proses pemulihan kebebasan manusia (Freire, 2003: 79).

3. Tujuan Pendidikan

Rumusan definisi dan dasar pendidikan Paulo Freire di atas tentu saja berimplikasi pada pandangannya tentang tujuan pendidikan. Freire melihat, kebanyakan pendidikan bertujuan untuk mereproduksi ideologi kelas dominan dan kondisi-kondisi untuk memelihara kekuasaan mereka. Tujuan pendidikan semacam ini umumnya dirangkai oleh kelas penguasa. Mereka jelas tidak mau dan tidak akan pernah mau menyusun tujuan pendidikan yang memungkinkan kelas yang dikuasainya menyadari secara kritis terhadap ketidakadilan sosial. Juga akan sangat naif kalau kita

membayangkan bahwa kaum elite akan menawarkan atau menerima sistem pendidikan yang bisa mendorong kaum tertindas untuk menemukan *raison d'être* struktur sosial yang ada. Hal yang paling bisa diharapkan adalah bahwa kaum elite mungkin akan mengizinkan diskusi mengenai sistem pendidikan seperti itu, atau sesekali juga membolehkan dilakukannya suatu penelitian, tetapi hal itu akan segera digagalkan seandainya membahayakan dan mengancam *status quo* (Freire, 1999: 219; Escobar, *et.al.*, 2001: 32).

Freire mengusulkan agar pendidikan dijadikan sarana reproduksi ideologi tandingan. Ada hubungan dialektik antara pendidikan sebagai reproduksi ideologi dominan dan reproduksi ideologi tandingan. Yang pertama merupakan tugas sistem yang ada, sementara yang kedua merupakan tugas kita. Pilihan kedua jelas lebih sulit dibanding pilihan pertama. Mereproduksi ideologi dominan sama dengan berenang mengikuti arus, sementara membangun ideologi tandingan berarti berenang melawan arus. Karenanya, penggunaan ruang untuk mendukung reproduksi ideologi dominan adalah satu hal, dan pemakaian ruang untuk melawannya adalah hal lain (Escobar, *et.al.*, 2001: 32-33).

B. PENDIDIKAN SEBAGAI PROSES

Bertolak dari pengertian, dasar, dan tujuan pendidikan itu, Freire mengusulkan agar pendidikan dijadikan sebagai wahana ideal untuk melakukan proses pembebasan dan penyadaran.

1. Pendidikan sebagai Proses Pembebasan

Pendidikan pembebasan merupakan proses di mana pendidik bersama-sama peserta didik berupaya untuk mengenal dan mengungkap kehidupan yang senyatanya secara kritis. Pendidikan ini tidak mengenal subjek yang membebaskan atau objek yang dibebaskan, karena memang tidak ada dikotomi antara subjek dan objek (Freire, 1999: 176). Pendidikan pembebasan berupaya memberikan bantuan untuk membebaskan manusia di dalam kehidupan riil dari penindasan yang mencekik mereka, dan menyediakan sebuah perangkat agar kaum tertindas mengetahui secara kritis bahwa baik diri mereka sendiri maupun penindasnya sama-sama terperosok dalam jurang dehumanisasi.

“Setiap hubungan dominasi, pemerasan, dan penindasan selalu memuat kekerasan, baik yang dilakukan dengan cara drastis ataupun tidak. Dalam hubungan semacam ini, baik penindas maupun yang tertindas sama-sama mengalami dehumanisasi. Pihak pertama mengalami dehumanisasi akibat *over* kekuatan, sedangkan pihak kedua mengalami dehumanisasi karena tidak punya kekuatan sama sekali,” (Freire, 1973: 10-11).

Upaya mengubah realitas yang tidak manusiawi menjadi manusiawi tentu saja harus dilakukan oleh kaum tertindas sendiri atau orang-orang yang benar-benar berpihak kepada mereka. Kaum tertindas jangan mengharap kemurahan hati kaum penindas sebab mereka tidak merasakan derita kaum tertindas. Yang merasakan *ngerinya* penindasan adalah kaum

tertindas sendiri. “*Who are better prepared than the oppressed to understand the terrible significance of the oppressive society? Who suffer the effects of oppression more than the oppressed? Who can better understand the necessity of liberation?*” tanya Freire (1996a: 27).

Belum ditemukan dalam torehan sejarah di mana kekejaman dimulai oleh kaum tertindas. Bagaimana bisa mereka yang memulai, jika mereka sendiri merupakan hasil dari kekejaman itu? Bagaimana mungkin mereka mendukung suatu tindakan yang bertujuan membawa mereka kepada hidup tertindas? Tidak akan ada kaum tertindas apabila tidak ada prakondisi buruk yang memungkinkan penaklukan terhadap mereka (Freire, 1996a: 37).

Tindak kekejaman, lanjut Freire (1996a: 37), selalu dimulai oleh mereka yang menindas, yang memeras, dan yang tidak mengakui orang lain sebagai manusia — bukan oleh mereka yang tertindas, yang diperas, dan yang tidak diakui itu. Bukan orang yang tidak berdaya yang memulai teror, tetapi si kejam (*the violent*) yang dengan kekuasaannya menciptakan situasi konkret yang melahirkan orang-orang yang terhempas dari kehidupan. Bukan mereka hidup di bawah tirani yang menjadi sumber despotisme, melainkan para tiran itu. Bukan orang yang terhina yang memulai kebencian, tetapi mereka yang menghina. Bukan mereka yang harkat kemanusiaannya dicampakkan yang menafikan manusia, tetapi mereka yang mencampakkan kemanusiaan itu. Kekuasaan dimanfaatkan bukan oleh pihak yang lemah

di bawah tekanan berat dari pihak yang kuat, tetapi oleh si kuat yang telah mengebiri si lemah.

Freire mengutip aspek dasar dalam Revolusi Kebudayaan Mau Tse Tung yang membagi pendidikan kaum tertindas menjadi dua tahapan. Pada tahap pertama, kaum tertindas membuka tabir dunia penindasan dan memulai praksis melibatkan diri untuk mengadakan perubahan. Pada tahap kedua, di mana realitas penindasan itu sudah berubah, pendidikan ini tidak lagi menjadi milik kaum tertindas saja, tetapi milik seluruh umat manusia dalam proses mencapai kebebasan yang langgeng. Kedua tahap ini membutuhkan gerakan yang mendasar agar kultur dominasi dapat dilawan secara kultural pula (Freire, 1996a: 36-37).

Masalah yang muncul kemudian adalah bagaimana kaum tertindas dapat berperan serta dalam membangun sistem pendidikan demi kebebasan mereka? Freire menjawab, hanya jika mereka sadar bahwa diri mereka telah menjadi “abdi-abdi” kaum penindas. Selama mereka masih hidup dalam kemenduaan, di mana pengertian mengada berarti mengada seperti kaum penindas, peran serta itu tidak akan pernah muncul (Freire, 1996a: 30).

Kebebasan adalah ibarat kelahiran bayi yang menimbulkan rasa sakit. Manusia yang lahir kemudian adalah manusia baru, yang hanya dapat hidup terus jika kontradiksi penindas-tertindas telah digantikan dengan humanisasi segenap manusia. Pemecahan masalah kontradiksi ini dicapai melalui sakitnya proses persalinan yang mengantarkan manusia baru tadi ke alam dunia: bukan untuk menjadi

penidas atau orang tertindas, tetapi menjadi manusia dalam proses mencapai kebebasan (Freire, 1996a: 31).

Dibutuhkan komitmen dan keberanian sejati untuk lahir kembali sebagai manusia bebas. Banyak orang mengklaim dirinya punya komitmen dalam usaha pembebasan, tetapi mereka masih menganut mitos yang menentang tindakan-tindakan humanis. Banyak dosen melakukan analisis bagaimana sampai terjadi penindasan sosial, namun mereka justru terus-menerus menahan mahasiswanya dengan cara-cara “represif”. Banyak orang merasa sebagai kaum revolusioner, tetapi mereka tidak mempercayai kaum tertindas yang pura-pura mereka bebaskan. Banyak pula yang menginginkan pendidikan humanis, tetapi mereka masih ingin mempertahankan struktur yang dehumanis. Pendeknya, mereka takut kalau kebebasan itu terjadi (*fear of freedom*).

Karakteristik pendidikan pembebasan adalah iklim dialogis. Dialog berarti keterlibatan manusia di dalam sejarahnya sendiri. Bagi Freire, dialog merupakan kemajuan historis dalam proses menjadi manusia sejati. Dialog inilah yang membentuk hubungan epistemologis antara guru dan murid. Objek yang hendak diketahui mengajak dua subjek mengetahui untuk merefleksikan objek tersebut. Artinya, dialog menjadikan guru dan murid saling merekat melalui tindakan mengetahui (*act of knowing*) dan mengetahui ulang (*re-knowing*) objek studi secara bersama-sama (Freire & Shor, 2001: 151-4).

Kesediaan untuk berdialog bersama peserta didik berimplikasi pada hilangnya sikap otoriter. Otoriter dalam pandangan Freire mewujudkan dalam beragam bentuk. Seseorang dapat menjadi otoriter dengan cara manipulatif, sentimentil, atau bahkan bermuka manis. Sesuatu adalah A, tetapi ia mengatakannya sebagai B. Ini jelas manipulatif. Demikian juga, seorang guru yang mengajak murid-muridnya mengobservasi taman bunga yang indah, tetapi ia sudah menyiapkan butir apa yang akan diberikan agar diketahui oleh mereka juga merupakan tindakan otoriter (Freire & Shor, 2001: 142). Karena itu, untuk menjadi pendidik yang senantiasa berdialog bersama peserta didik dibutuhkan sikap luwes. Keluwesan tersebut menjadi tanda bagi peserta didik tentang adanya suasana keterbukaan di dalam proses pendidikan yang membebaskan.

Pendidikan sebagai proses pembebasan yang dikemukakan Freire di atas berkaitan erat dengan spirit teologi pembebasan yang juga ikut mewarnai gagasan-gagasannya (lihat bab dua tentang Kristianitas). Namun, sebelum diuraikan lebih jauh mengenai spirit teologi pembebasan Paulo Freire, penulis akan mendeskripsikan secara sekilas tentang konsep teologi pembebasan. Hal ini akan memperjelas apa yang dimaksud dengan teologi pembebasan dalam uraian ini.

Teologi pembebasan adalah pantulan pemikiran, cerminan dari keadaan nyata, dan suatu praksis yang sudah ada sebelumnya, begitulah pandangan Leonardo Boff. Teologi ini disemangati oleh spirit keimanan, nalar moral,

dan mantra keagamaan Kristen, Protestan maupun Katolik, ketika melihat kemiskinan, pengisapan, dan penindasan yang sangat tidak manusiawi. Spirit ini mewajah dalam gerakan-gerakan sosial yang melibatkan sektor-sektor penting dari gereja, keterlibatan-keterlibatan pastoral yang merakyat, dan kelompok-kelompok *grass root* gereja (Lowy, 2003: 26-28).

Teologi ini berkembang di Amerika Latin menjelang akhir 1950-an. Tokoh-tokoh seperti Rubem Alves, Maslos Mesters, Leonardo Boff (Brazil), Gustavo Gutierrez (Peru), John Sobrino, Ignacio Ellucuria (El Salvador), Segundo Galilea, Ronaldo Munoz (Chile), Pablo Richard (Chile-Kosta Rika), Jose Meguel Bonino, Juan Carlos Scannone (Argentina), Enrique Dussel (Argentina-Meksiko), dan Juan-Luis Segundo (Uruguay) merupakan sejumlah nama yang memopulerkan teologi pembebasan. Pemikiran-pemikiran mereka sebetulnya sangat beragam, tetapi terdapat kesamaan pada beberapa ajaran dasarnya, antara lain:

1. Gugatan moral dan sosial yang amat keras terhadap kapitalisme yang dipandang sebagai suatu sistem yang tidak adil, tidak manusiawi, dan suatu bentuk dosa struktural;
2. Penggunaan pisau analisis Marxisme dalam rangka memahami sebab-musabab kemiskinan, pertentangan-pertentangan dalam tubuh kapitalisme, dan bentuk-bentuk perjuangan kelas;
3. Pilihan khusus bagi kaum miskin dan kesetiakawanan terhadap perjuangan mereka untuk menuntut kebebasan;

4. Pengembangan basis-basis kelompok masyarakat Kristen di kalangan orang miskin sebagai suatu bentuk gereja baru dan sebagai suatu alternatif terhadap pola hidup individualis yang dipaksakan oleh sistem kapitalis;
5. Suatu pembacaan baru pada Alkitab sebagai paradigma perjuangan pembebasan rakyat yang diperbudak;
6. Perlawanan terhadap berhala-berhala baru: uang, kekayaan, kekuasaan, dan lain sebagainya; dan
7. Kecaman terhadap teologi tradisional yang bermuka ganda (Lowy, 2003: 28-30).

Sekalipun sudah muncul sejak akhir 1950-an, teologi pembebasan baru lahir dalam arti yang sebenarnya pada awal 1970-an, yakni dengan terbitnya buku James Cone, *A Black Theology of Liberation* (1970), dan Gustavo Gutierrez, *Liberations Theology–Perspectives* (1971). Cone menggugah agar perjuangan dilakukan bersama-sama dengan orang-orang yang dipaksa bungkam. Melalui praksis yang revolusioner dan kepemimpinan yang kritis, masyarakat tertindas belajar memproklamasikan dunia yang baru, dunia yang berkeadilan, sehingga mereka dapat menyibak fakta di balik kenyataan yang membuat mereka bungkam (Freire, 1999: 240-5). Selanjutnya, Gutierrez menekankan bahwa tidak ada dikotomi profan dan transenden. Sejarah hanya terjadi sekali, yaitu dalam sejarah manusia yang fana. Karenanya, Kerajaan Tuhan harus diwujudkan kini dan di dunia ini. Ia menghendaki agar abdi Kristus menentang keserbakekuasaan dan ketidakadilan sosial (Lowy, 2003: 53-56).

Bagi Freire (1999: 234-5), teologi pembebasan merupakan teologi yang profetik, utopis, dan penuh dengan harapan. Teologi ini berasal dari kehidupan yang sarat dengan ketergantungan, keputusasaan, eksploitasi, dan ketertindasan. Teologi ini muncul karena kebutuhan untuk mengungkapkan berbagai kontradiksi yang menyebabkan ketergantungan.

Freire menggarisbawahi bahwa teologi pembebasan ini tidak hanya berlaku bagi negara-negara di dunia ketiga (dunia yang dianiaya, ditindas, tergantung, dieskloitasi, dan menjadi objek kekerasan yang dilakukan oleh kelas penguasa), tetapi berlaku di mana saja, sekalipun ada dimensi-dimensi tertentu yang berbeda sesuai dengan lokus dan *setting* sosialnya. Belum lagi, istilah dunia ketiga sendiri bersifat ideologis dan politis, bukan geografis. Karenanya, dunia ketiga mengandung dunia pertama yang “diwakili” oleh ideologi bangsa yang dominan dan kekuatan kelas yang berkuasa. Karena itu, untuk menjadi profetik, masyarakat teknologis Eropa dan Amerika Utara tidak perlu datang ke dunia ketiga. Mereka hanya perlu melepaskan pakaian “kota besarnya”, tanpa menjadi naif atau licik, dan di situ mereka akan menemukan stimulus yang cukup untuk berpikir secara jernih bagi mereka sendiri (Freire, 1999: 235-6).

Hal ini tentu saja bukan pekerjaan mudah, sebab seseorang akan dihadapkan pada pilihan-pilihan sulit ketika mengalami atau menyaksikan penindasan. Sebagian besar orang memilih mengalah, diam, atau menyesuaikan diri dengan situasi yang ada, sementara sebagian yang lain

berusaha bereaksi dan berpegang teguh pada komitmen yang baru.

Menurut Freire (1999: 215), manusia memang selalu berada dalam dua perseteruan besar yang merupakan bagian integral dari kehidupan, yakni antara masa lalu dan masa depan, antara kematian dan kehidupan, antara tetap tinggal dan pergi, antara membangun dan tidak, antara menyampaikan pendapat dan diam, antara harapan dan keputusan, antara ada dan tiada. Tidak benar jika orang mengira bahwa ia bisa lari dari perseteruan besar ini. Karenanya, ia tidak boleh membenamkan diri di dalam drama kehidupannya sendiri, sehingga ia kehilangan jati diri dalam urusan-urusan duniawi.

Situasi “antara” di atas juga dialami gereja. Menurutny, gereja secara politis tidak bisa netral. Gereja, tidak bisa tidak, harus membuat pilihan. Pilihan ini akan mempengaruhi pendekatan gereja terhadap pendidikan yang dijalankan, baik konsep, tujuan, metode, proses, dan seluruh pengaruhnya. Pilihan ini juga mempengaruhi pendidikan teologis bagi para pemimpin gereja yang militan, begitu juga pola pendidikan manusia yang disebarluaskan oleh gereja (Freire, 1999: 218).

Mengamati perilaku gereja-gereja di Amerika Latin dalam perspektif teologi pembebasan, Freire memetakan gereja menjadi tiga jenis.¹⁰ *Pertama*, gereja tradisional. Freire menyebut gereja ini sebagai gereja yang cinta kematian

¹⁰ Uraian lebih lengkap tentang tiga jenis gereja ini bisa dibaca dalam Paulo Freire, *Politik Pendidikan (Kebudayaan, Kekuasaan, dan Pembebasan)*, terj. Agung Prihantoro dan Fuad Arif Fudiyantanto, Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 1999, hlm. 201-39.

(*necrophilic church*), sebab yang selalu ditekankan adalah siksaan atas dosa, api neraka, dan kesengsaraan yang abadi. Masalah profan dianggap “sampah”. Dunia dipandang sebagai tempat di mana manusia menebus dosa-dosanya. Semakin menderita, semakin bersihlah manusia, dan akhirnya mencapai surga dan peristirahatan abadi. Gereja ini memupuk spirit fatalisme dan budaya bisu. Akibatnya, satu-satunya yang dapat bersuara adalah penguasa, sehingga gereja-gereja tidak lebih sebagai “bunker” di mana manusia bisa bersembunyi dari struktur sosial yang represif.

Hal ini tentu saja tidak bisa mengatasi persoalan yang benar-benar dihadapi oleh kaum tertindas. Kegelisahan kaum tertindas semakin membuat diri mereka terasing, karena kegelisahan itu justru mengarahkan “amarah” mereka kepada dunia, bukan kepada sistem sosial sebagaimana pandangan Freire. Dengan lari dari persoalan-persoalan dunia, apalagi memandang dunia sebagai ancaman kebahagiaan akhirat, pemuka gereja telah mengusahakan sesuatu yang tidak mungkin, yaitu mengkhotbahkan penyelesaian secara damai atas permasalahan dunia ini kepada para jemaat, para kaum tertindas.

Freire menganggap bahwa mereka berharap bisa mencapai transendensi tanpa melalui profanitas dunia. Mereka menginginkan meta-sejarah tanpa melalui sejarah. Mereka mendambakan keselamatan tanpa melakukan pembebasan. Rasa sakit dan penderitaan akibat penindasan membuat mereka mau menerima anestesi historis ini dengan harapan bisa menambah kekuatan mereka untuk memerangi

dosa dan kejahatan, tanpa menyentuh akar persoalan terjadinya penindasan.

Kedua, gereja modernis. Seolah-olah terhipnotis oleh mantra modernisme, banyak gereja ikut-ikutan mengampanyekan ideologi itu. Sayangnya, menurut Freire, kampanye gereja tentang modernisme tidak pernah diterjemahkan ke dalam keterlibatan historis kaum tertindas di dalam pengertian yang sebenarnya, yang menuju pada pembebasan masyarakat. Kritikan ini merupakan ekspresi kegelisahan seorang revolusioner tatkala melihat gereja tidak mempunyai komitmen terhadap kaum tertindas, namun justru berpihak kepada elite penguasa.

Freire menilai bahwa gereja-gereja modernis hanya sibuk dengan dirinya sendiri yang tidak lebih dari sekadar sedikit melakukan perubahan dan membela standar-standar neokapitalis, dan karenanya yang menjadi pengikut gereja-gereja itu hanyalah orang-orang yang berpikiran “licik” dan naif. Gereja ini senyatanya sangat konservatif, sebab perubahan di dalamnya hanya mempertahankan *status quo*. Ia terkesan bergerak, tetapi sebenarnya ia masih berdiri di tempat. Ia menampakkan ilusi seolah-olah telah menyusun barisan, padahal senyatanya hanya berdiam saja. Karena menolak perubahan, Freire menyebut bahwa “gereja telah mati” (*the church was dead*).

Inilah penyebab mengapa meskipun gereja berbicara tentang pendidikan yang membebaskan, ia dikondisikan oleh visi pembebasan sebagai kegiatan individu, bukannya melalui praksis sosial dan historis. Akibatnya, gereja

menekankan pada metode yang dianggap netral. Pendidikan yang membebaskan bagi gereja modernis direduksi menjadi pembebasan peserta didik dari papan tulis, kelas yang statis, pengajaran yang tradisional, kemudian digantikan dengan LCD (dan alat-alat audio-visual lainnya), kelas yang lebih dinamis, dan pengajaran baru yang (*technico-professional teaching*).

Ketiga, gereja profetik. Menurut Freire, Kata profetik ini hanya dapat dipahami kalau dipandang sebagai ungkapan kondisi dunia ketiga yang dramatis dan menantang. Kata ini muncul ketika kontradiksi dalam masyarakat juga muncul. Gereja profetik memandang revolusi sebagai alat pembebasan kaum tertindas, sedangkan yang kontra revolusi adalah gerakan reaksioner. Karena itu, gereja ini penuh dengan harapan dan menolak perubahan yang sekedar meredakan (bukan menyembunyikan penyakit) dalam rangka menjaga komitmennya terhadap kelas yang dikuasai dengan perubahan sosial secara radikal.

Karena bertentangan dengan gereja tradisional dan modernis, gereja profetik ini menolak semua pemikiran statis; dan karena berpikir kritis, ia tidak menganggap dirinya netral. Gereja ini juga tidak dapat menyembunyikan keberpihakannya. Karenanya, gereja profetik tidak memisahkan dunia profan dan dunia transenden, atau memisahkan usaha mencari keselamatan dari usaha pembebasan. Gereja ini mengabaikan ungkapan “*saya, saya tahu, saya membebaskan diri saya sendiri, saya menyelamatkan diri sendiri, saya mengajar Anda, saya menyelamatkan Anda,*” tetapi yang

digunakan adalah ungkapan “*kita, kita mengetahui, kita membebaskan kita sendiri,*” dan seterusnya.

Tidak ada gereja yang benar-benar menjadi profetik jika gereja itu hanya menjadi tempat berlindung masyarakat atau agen modernisasi yang konservatif. Gereja profetik bukanlah rumah bagi kaum tertindas yang mengasingkan mereka dengan ajaran kosong, namun mengajak mereka ke *exodus* yang baru. Gereja profetik tidak memilih modernisasi yang sebenarnya tidak lebih dari sekadar stagnasi. Untuk *mengada (being)*, gereja harus selalu *menjadi (becoming)*.

Umat Kristiani yang profetik melihat realitas sebagai sebuah proses, bukan sebagai fakta yang statis, penuh dengan kontradiksi; dan konflik sosial yang terjadi tidak bersifat metafisik, tetapi merupakan ungkapan historis dari berbagai kontradiksi tadi. Mereka juga menyadari bahwa upaya untuk menyelesaikan konflik tersebut tanpa menyentuh pada akar persoalannya hanya akan meredakan konflik (bukan menyelesaikan), dan pada saat yang bersamaan justru memperkuat kelas penguasa.

Sudut pandang profetik ini bukanlah pelarian menuju dunia mimpi yang tidak tergapai. Profetis ini memerlukan ilmu pengetahuan ilmiah yang melihat objek pengetahuan sebagaimana adanya. Untuk menggambarkan realitas kekinian dan mengadakan transformasi radikal menuju kehidupan lain yang dapat melahirkan manusia baru diperlukan praksis ilmu pengetahuan baru. Kaum tertindas harus terlibat dalam menggambarkan realitas dan proses transformasi ini. Profetis itu bukanlah gaya hidup borjuis,

sebaliknya profetis menyadari bahwa aksi merupakan proses terus-menerus yang hanya akan berjalan maksimal ketika kaum tertindas juga menjadi profetik dan penuh dengan harapan—revolusioner.

Dari ketiga jenis gereja di atas, tampak jelas bahwa Freire termasuk dalam jenis gereja yang ketiga, gereja profetik. Gereja ini mencerminkan spirit teologi pembebasan yang juga menjadi ruh dari gagasan pendidikan Freire, seperti penghapusan dikotomi antara yang profan dan transenden, perubahan sosial secara radikal, penolakan terhadap fatalisme, dan pembebasan kaum tertindas.

Freire menghendaki agar denyut iman Kristiani hadir di dalam praksis yang revolusioner. Ia percaya bahwa keimanan menekankan pentingnya perjuangan kelas yang dipadukan dengan penentuan nasib ke arah pembebasan semua umat manusia—terutama bagi mereka yang menderita oleh berbagai bentuk kekejaman penindasan. Artinya, iman harus membimbing orang-orang Kristen untuk terlibat dengan perjuangan, dan melalui perjuangan tersebut mereka dapat melahirkan “manusia baru” dan masyarakat yang secara kualitatif berbeda dengan masyarakat yang ada sekarang, yaitu masyarakat yang berkesadaran kritis.

2. Pendidikan sebagai Proses Penyadaran

Dalam istilah psikologi, “kesadaran” berarti totalitas dari pengalaman-pengalaman mental seseorang; bagian dari diri sendiri yang sadar akan ide-ide, sensasi, tindakan-tindakan, dan lingkungan yang mengitarinya (Kartono & Galo, 1983:

68). Sementara itu, Freire (1996a: 51) menganggap bahwa esensi kesadaran adalah *menjadi* bersama dunia. Perilaku ini, dalam perspektinya, bersifat permanen dan tidak terelakkan. Karenanya, kesadaran adalah suatu “jalan menuju” suatu yang terpisah dari dirinya, yang berada di luar dirinya, yang mengitarinya, dan dimengerti oleh kemampuan berpikirnya.

Berbicara mengenai kesadaran, Freire (1973: 19) mengajukan istilah sendiri, yaitu *conscientização* (selanjutnya disebut konsientisasi). Ia mendefinisikan konsientisasi sebagai “*the **development** of the awakening of critical awareness. It will not appear as a natural byproduct of even major economic changes, but must grow out of a critical educational effort based on favorable historical conditions.*” Konsientisasi adalah **perkembangan** bangkitnya kesadaran kritis. Ia tidak akan muncul sebagai hasil sampingan dari kemajuan ekonomi yang paling pesat sekalipun, tetapi ia secara sengaja ditumbuhkan melalui usaha-usaha pendidikan yang kritis, yang harus ditunjang oleh kondisi sejarah yang memadai.

Perkembangan kesadaran ini tidak akan ada tanpa adanya kesadaran terlebih dahulu, namun tidak semua kesadaran berujung pada konsientisasi (Freire, 2003: 104). Freire membagi perkembangan kesadaran ini menjadi tiga tahapan, yaitu kesadaran magis, kesadaran naif, dan kesadaran kritis.¹¹

¹¹ Selain istilah-istilah ini, Freire juga menggunakan istilah-istilah lain dalam tahapan-tahapan kesadaran yang dikemukakannya. Ia memakai istilah kesadaran semi-intransitif (*semi-intransitive consciousness*), kesadaran transitif (*transitive consciousness*), dan kesadaran transitif-kritis (*critically transitive consciousness*) sebagai padanan dari istilah kesadaran magis, naif, dan kritis. Istilah-istilah yang kedua tampaknya lebih sederhana dan mudah diingat, sehingga penulis menggunakan istilah-istilah tersebut.

a. Kesadaran Magis

Kesadaran magis adalah kesadaran di mana manusia tidak dapat memahami masalah-masalah yang berada di luar lingkungan kebutuhan biologis. Kepentingan dan minat mereka semata-mata tertuju pada sekitar kelangsungan hidup, dan mereka tidak mempunyai pengertian tentang *sense of life* yang bersifat historis. Kesadaran magis ini bukanlah penutupan seseorang di dalam diri sendiri, yang digenggam oleh seluruh kekuatan ruang dan waktu. Manusia, dalam keadaan bagaimanapun, merupakan makhluk yang terbuka (*open being*). Kesadaran magis lebih berarti bahwa ruang persepsi manusia menjadi terbatas, dan bahwa manusia tidak dapat menembus tantangan-tantangan yang berada di luar lingkungan kebutuhan biologisnya (Freire, 1973: 17).

Ketika William A. Smith meneliti masyarakat Indian-pedalaman di Ekuador, ia menemukan perilaku kesadaran magis seperti yang dinarasikan Freire di atas. Masyarakat setempat mengaku bahwa masalah-masalah yang mereka hadapi adalah seputar lapar, miskin, terjatuh, sakit, terluka, tidak punya pekerjaan, tidak mempunyai uang untuk menghidupi keluarga, dan masalah-masalah biologis lainnya (Smith, 2001: 27).

Mereka tidak melihat masalah-masalah lain kecuali yang berkaitan dengan kebutuhan biologis mereka. Alih-alih menyinggung kebijakan, kekuasaan, prosedur, peraturan yang tidak adil, atau struktur yang menindas sebagai akar semua persoalan, mereka malah cenderung menyalahkan

diri sendiri, misalnya dengan ungkapan “Kami orang bodoh”, “Kami tidak tahu apa-apa”, “Binatang lebih bebas dari kami”, dan sebagainya (Freire, 1996a: 45).

Bahkan, mereka seringkali melampiaskannya dengan mabuk-mabukan atau berbuat kasar kepada keluarganya. Ini sebuah kenyataan yang juga pernah dijumpai Freire ketika ia berinteraksi dengan kaum tertindas yang kebanyakan petani.

“Ia mengeluh di rumah, di mana ia membentak-bentak anaknya, memukul mereka, dan putus harapan. Ia mengeluh tentang istrinya, dan berpikir bahwa segala sesuatu adalah mengerikan (*dreadful*). Ia tidak mengeluh tentang majikannya, karena ia merasa bahwa sang majikan merupakan makhluk istimewa (*a superior being*). Petani seringkali melepas penderitaannya dengan minum sampai mabuk” (Freire, 1996a: 47).

Orang-orang yang berkesadaran magis bingung ketika berhadapan dengan objek-objek dan tantangan-tantangan alam. Mereka kemudian mencari penjelasan secara magis. Kemampuan untuk memahami sebab-akibat yang sebenarnya dari objek dan tantangan tersebut tidak dimiliki oleh mereka. Hal ini diakibatkan oleh kepercayaan magis mereka sendiri.

Seorang pendeta yang tinggal dan berkarya di dataran tinggi Peru mengisahkan bahwa apabila di sana malam dingin penuh bintang, itu pertanda bahwa hujan salju tidak lama lagi akan turun. Bila para petani melihat pertanda itu, mereka segera berlari ke tempat yang paling tinggi di desanya sambil meratap dan memohon kepada Tuhan agar tidak menghukum

mereka. Bila hujan salju membuat mereka takut, para petani membuat api unggun besar dan menaburkan abu ke udara sambil diiringi irama khusus dan mantera-mantera (*words of power*) (Freire, 1973: 103).

Masyarakat timur-laut Brazil juga mempunyai kebiasaan unik untuk melawan hama kadal, yaitu dengan memancangkan tiga tonggak dalam bentuk segitiga di tempat yang paling banyak diserang kadal-kadal itu. Seekor kadal lalu dipakukan di ujung tonggak tersebut. Petani yakin bahwa dengan cara itu kadal-kadal lainnya akan jera dan pergi beriring-iringan melewati tonggak-tonggak itu. Padahal, di saat petani tengah menunggu kadal-kadal melarikan diri, ia sudah kehilangan sebagian atau seluruh hasil panennya (Freire, 1973: 104).

Fenomena serupa juga terjadi di Chile utara. Seorang agronom yang bertugas di sana mengisahkan bahwa dirinya menjumpai masyarakat petani yang pertaniannya hampir tidak tertolong akibat serangan hama tikus. Ketika ditanya apa yang biasanya mereka lakukan untuk mengatasi masalah tersebut, mereka menjawab bahwa ketika hama itu terjadi pertama kali, mereka telah diselamatkan oleh pendeta dengan cara mengucapkan sepatah doa dan tikus-tikus itu lari ketakutan ke arah laut dan tenggelam di sana (Freire, 1973: 104).

Segala sesuatu yang menimpa mereka diterima sebagai realitas yang tidak terjangkau oleh nalar. Mereka mengembalikan semua masalah itu sebagai kehendak Tuhan. Kejadian tidak manusiawi yang menimpa mereka dipandang

sebagai nasib, takdir, atau hukuman Tuhan karena mereka telah berbuat dosa. Seolah-olah Tuhanlah pencipta kekacauan teratur (*organized disorder*) tersebut (Freire, 1996a: 43-44).

b. Kesadaran Naif

Manusia mulai memasuki kesadaran naif ketika meningkatkan kemampuannya untuk menangkap dan merespons masalah-masalah yang berasal dari lingkungan mereka, dan mengembangkan kemampuan berdialog tidak hanya dengan sesama manusia tetapi juga dengan dunia. Kepentingan dan minat mereka berkembang lebih sekadar pada kebutuhan biologis semata. Transitivitas kesadaran (*transitivity of consciousness*) membuat manusia “terbuka”. Hal ini memungkinkan manusia yang semula terlepas dari eksistensinya menjadi *hampir* terlibat secara total.

Kesadaran ini ditandai dengan: 1) penyederhanaan masalah secara berlebihan, 2) bernostalgia dengan masa lalu, 3) meremehkan manusia biasa, 4) kecenderungan yang kuat untuk kumpul-asal-kumpul (*gregariousness*), 5) tiadanya minat untuk menyelidiki, sebaliknya terdapat minat besar untuk keterangan-keterangan yang ganjil, 6) kerapuhan berargumentasi, 7) sikap emosional yang kuat, 8) lebih mempraktikkan polemik ketimbang dialog, dan 9) menyukai keterangan-keterangan yang bersifat magis—ciri khas kesadaran magis sebagian juga muncul di sini (Freire, 1973: 18).

Pada saat tertentu, dalam pengalaman eksistensialnya, kaum tertindas merasa kagum terhadap diri si penindas dan gaya hidupnya. Menirukan gaya hidupnya menjadi

inspirasi maha kuat di dalam diri mereka. Dalam keterasingan mereka, kaum tertindas berusaha sekuat tenaga agar dapat menyerupai penindasnya, menirunya, dan mengikutinya. Gejala ini sering dijumpai di kalangan kaum tertindas kelas menengah (*middle-class oppressed*) yang ingin menjadi sejajar dengan manusia “unggul” dari kelas atas (*the “eminent” men and women of the upper-class*). Albert Mimmi dalam Freire, 1996a: 44) menyebutkan, “Perasaan jijik di dalam diri kaum tertindas kepada penindas bercampur dengan rasa “tertarik” terhadapnya. Freire juga mengaku pernah merasakan hal yang sama.”

Freire mencontohkan, “Jarang sekali petani yang ketika ‘diangkat’ menjadi mandor tidak menjadi seorang tiran yang lebih kejam terhadap rekan-rekannya dulu dibandingkan dengan majikannya sendiri. ...Agar dapat merasa mampu melakukan tugasnya, si mandor bersikap sekasar majikannya—atau bahkan lebih kasar lagi.”

Contoh serupa dapat ditemukan dalam perjalanan hidup Malcolm X dalam bukunya *The Autobiography of Malcolm X*. Malcolm mengisahkan bahwa ayahnya sangat terpengaruh oleh cuci otak yang dilakukan orang-orang kulit putih terhadap orang-orang Negro, sehingga ia cenderung lebih menghargai kulit putih. Ayah Malcolm tidak jarang memukul ibu dan anak-anaknya yang lain, kecuali Malcolm. Malcolm hampir tidak pernah dipukul karena ia yang terputih di antara keluarganya (Malcolm, 1964: 4).

Terbangun oleh sikap ayah yang naif, Malcolm juga melakukan hal yang sama ketika ia tinggal di Boston. Ia

mengaku sangat terpicik dengan rambut orang-orang kulit putih yang terurai lurus dan pirang. Ia memutuskan untuk meluruskan dan mengecat rambutnya seperti rambut orang-orang kulit putih, sebuah model yang dikenal dengan sebutan *conk*. Setelah “direparasi”, ia mengaca di muka cermin dan mendapati rambutnya tebal, kemilau, halus, dan merah menyala—benar-benar merah (Malcolm, 1964: 43, 54).

Tiga contoh di atas merupakan ciri khas kesadaran naif. Petani yang menjadi mandor, Malcolm, dan ayahnya sama-sama tidak mampu menentang penindasnya. Ayah Malcolm dan pak mandor berlaku kejam terhadap keluarga dan temannya, sementara Malcolm sendiri ingin berambut pirang. Semua itu dilakukan dalam rangka mengidentifikasi diri dengan kebiasaan, pakaian, dan gaya hidup (*life style*) orang-orang yang dianggap profil terbaik bagi mereka, dan sekaligus penolakan terhadap jati diri, komunitas, atau ras mereka sendiri.

Menurut Freire (1996a: 30), mereka mengidap sikap mendua yang tumbuh di dalam diri mereka yang terdalam. Kemenduaan itu terletak dalam memilih antara menjadi dirinya sendiri secara utuh atau menjadi diri yang terbelah (*the choice between being wholly themselves or being divided*): antara melawan kaum penindas atau tidak melawan; antara menaati pola-pola atau mempunyai pilihan-pilihan; antara solidaritas insani (*human solidarity*) atau alienasi; antara menjadi penonton atau menjadi aktor; antara bertindak atau cukup berkhayal bertindak melalui kaum penindas; dan antara bersuara atau berdiam diri. Inilah dilema

menyediakan dari kaum tertindas yang harus diperhatikan dalam menyelenggarakan pendidikan untuk mereka.

c. Kesadaran Kritis

Tahap kesadaran berikutnya adalah kesadaran kritis, kesadaran tertinggi dalam klasifikasi Freire. Kesadaran kritis ini lahir dari pemikiran kritis (*critical thinking*), yakni pemikiran yang tidak mendikotomikan antara manusia dan dunia; pemikiran yang memandang realitas sebagai proses dan perubahan, bukannya entitas yang statis; dan pemikiran yang tidak memisahkan dirinya dengan tindakan, tetapi senantiasa bergumul dengan masalah-masalah keduniaan tanpa gentar menghadapi risiko (Freire, 1996a: 73).

Orang-orang yang berkesadaran kritis mempunyai kematangan dalam menafsirkan masalah; keterangan yang bersifat magis digantikan oleh prinsip-prinsip sebab-akibat; menguji “penemuan” seseorang dengan keterbukaan terhadap pembaruan; berusaha menghindari penyelewengan-penyelewengan sewaktu memahami masalah dan menghindari prasangka-prasangka sewaktu menganalisis; menolak pemindehan tanggungjawab; menolak peran-peran pasif; memiliki argumentasi yang kuat; lebih mempraktikkan dialog ketimbang polemik; menerima yang baru bukan hanya karena barunya dan secara sehat tidak menolak sesuatu yang lama hanya karena lamanya (Freire, 1973: 18).

Contoh kasus yang bisa dikemukakan di sini adalah perjalanan hidup Malcolm. Sebagaimana disebutkan sebelumnya, pada masa kanak-kanak dan remaja, Malcolm ingin meniru para penindasnya dan ingin dihormati oleh

mereka. Keinginan itu lambat laun mulai berkurang. Ia mulai menolak orang-orang kulit putih, setelah ia mengetahui bahwa laki-laki kulit putih tidak semuanya sempurna.

“Pelajaran pertama yang saya terima dari guru-guru perempuan di sekolah adalah bobroknya moralitas laki-laki kulit putih. Kemudian, ketika saya menyelami kehidupan buruk saya, saya melihat dengan mata kepala sendiri bagaimana moralitas laki-laki kulit putih. Saya bahkan membantunya menemukan hal-hal buruk yang diinginkan-nya” (Malcolm, 1964: 91).

Seiring hubungannya dengan “masyarakat bawah kulit putih”, Malcolm tidak lagi menyalahkan individu kulit putih, tetapi ia menolak ideologi kulit putih yang dianggap sebagai retorika palsu. Penolakan terhadap ideologi ini semakin kuat ketika ia mengenal Islam, terutama pada saat ia berada di penjara. “Ketika di penjara, saya menemukan kebenaran Allah dan agama Islam. Agama ini kemudian sepenuhnya mengubah kehidupan saya,” kisah Malcom (1964: 150).

Perubahan dari menolak para penindas secara pribadi menjadi menolak ideologi penindas oleh Freire disebut dengan perubahan dari kesadaran naif ke kesadaran kritis, di mana orang berusaha mengubah sistem yang ada dengan cara menciptakan norma, prosedur, kebijakan, dan hukum. Artinya, Malcolm tidak lagi melihat masalah yang dihadapi masyarakatnya terletak pada individu, tetapi pada sistem, interelasi norma, prosedur, kebijakan, dan hukum yang melindas baik kaum tertindas maupun penindas sebagai

korbannya. Bagi orang-orang yang berkesadaran kritis, inilah yang harus dipersilahkan dan harus diubah.

Kendati demikian, kata Freire (1973: 19), tahapan-tahapan krusial dari kesadaran naif menuju kesadaran kritis tidak akan terjadi secara otomatis. Karena itu, tahapan-tahapan itu sangat membutuhkan program pendidikan dialogis (*dialogical educational program*) yang dihubungkan dengan tanggungjawab sosial politik, dan pendidikan yang sengaja disiapkan untuk menghindari bahaya massifikasi.

Penting dijelaskan juga bahwa terdapat jurang pemisah antara kesadaran naif dan kesadaran kritis. Jurang pemisah itu disebut kesadaran fanatik (*fanaticized consciousness*). Apabila kesadaran seseorang tidak bergerak dari kesadaran naif ke kesadaran kritis, namun malah terperosok ke kesadaran fanatik, ia tidak saja kembali ke kesadaran magis, tetapi ia lebih terpisah dari realitas dibandingkan dengan kesadaran magis. Selama seseorang bertindak lebih berdasarkan emosi, bukan berdasarkan rasio, maka tingkah lakunya menjadi sekedar menyesuaikan diri dan tidak dapat menghasilkan keterlibatan. Sikap menyesuaikan diri dan kurangnya keterlibatan memang merupakan kekhasan kesadaran magis, dan karenanya lebih menyolok dalam taraf massifikasi (Freire, 1973: 20).

Pada kesadaran magis, kemampuan untuk secara otentik memahami sebab akibat memang terhambat, sehingga yang berkembang kemudian adalah pemahaman yang bersifat *magis*. Dalam massifikasi, kemampuan tersebut dirusak dan diganti dengan penjelasan-penjelasan mistis. Apabila

dalam kesadaran magis manusia menjadi *tidak logis*, maka dalam kesadaran fanatik, penghancuran rasio menyebabkan manusia menjadi *irasional*. Kemungkinan untuk berdialog jelas-jelas merosot. Manusia dikalahkan dan dikuasai, meskipun mereka tidak menyadarinya. Ia takut untuk bebas, walaupun ia mengira bahwa dirinya bebas. Ia mengikuti rumusan-rumusan dan perintah-perintah seolah-olah pilihannya sendiri. Ia diarahkan dan tidak mengarahkan diri. Kemampuan kreatifnya rusak. Ia merupakan objek, bukan subjek. Singkatnya, kesadaran naif memungkinkan untuk berkembang menuju kesadaran kritis sebagai karakteristik mentalitas yang benar-benar demokratis, tetapi ia juga dapat diselewengkan untuk dehumanisasi, dengan cara membelokkannya ke arah kesadaran fanatik yang merupakan kekhasan massifikasi (Freire, 1973: 20).

C. KURIKULUM DAN KELEMBAGAAN

1. Kurikulum Pendidikan

Istilah kurikulum awal mulanya digunakan dalam dunia olah raga pada zaman Yunani kuno. Secara etimologis, kurikulum berasal dari istilah *curere*, artinya jarak yang harus ditempuh oleh pelari. Mengambil makna ini, kurikulum dalam pendidikan diartikan sebagai sejumlah mata pelajaran yang harus ditempuh oleh peserta didik (Connelly & Clandinin, 1988: 4).

Berikutnya, secara terminologis, masing-masih ahli mengajukan definisi yang berbeda-beda tentang kurikulum.

Hilda Taba, misalnya, menyebut kurikulum sebagai rencana pembelajaran. Tanner and Tanner mengartikannya sebagai pengalaman-pengalaman belajar yang disusun melalui rekonstruksi ilmu pengetahuan dan pengalaman di bawah bimbingan sekolah demi pertumbuhan kompetensi personal dan sosial peserta didik. Sementara itu, Good mendefinisikan kurikulum sebagai seluruh rencana materi pelajaran yang harus ditawarkan sekolah kepada para peserta didik, yang memungkinkan mereka memperoleh ijazah atau masuk ke bidang kejuruan atau profesional (Connelly & Clandinin, 1988: 5).

Merujuk pada definisi-definisi di atas, bisa disimpulkan bahwa kurikulum adalah seperangkat materi atau rencana pembelajaran yang disusun melalui rekonstruksi ilmu pengetahuan dan pengalaman di mana sekolah sebagai pelaksananya demi membangun kompetensi personal dan sosial peserta didik.

Berbeda dengan pandangan sejumlah ahli, Freire tidak melihat kurikulum hanya sebagai sejumlah pokok pelajaran, metode, dan teknik pembelajaran, tetapi juga sebagai suatu pemahaman epistemologis, filosofis, dan politik mengenai tugas pendidikan. Karena Freire memandang pendidikan sebagai perjuangan pembebasan dan penyadaran kaum tertindas, maka memperjuangkan kurikulum dengan sendirinya merupakan penekanan terhadap kelas dominan. Tekanan itu harus dilakukan untuk memperluas wilayah yang diperlukan untuk perjuangan kaum tertindas, suatu perjuangan yang melampaui aspek-aspek ekonomi menuju

dimensi-dimensi politik dan kultural (Escobar, *at.al.*, 2001: 93). Hal ini mengandaikan bahwa Freire lebih memfokuskan perhatiannya kepada apa yang ada di balik kurikulum (baca: kurikulum tersembunyi), apa saja kandungan kurikulum itu, dan siapa yang berhak menyusunnya.

Bagi Freire (2003: 115), kurikulum tersembunyi (*hidden curriculum*) adalah prakonsepsi-prakonsepsi yang dapat mengaburkan realitas yang kita perbincangkan dan realitas di mana kita bekerja. Prakonsepsi-prakonsepsi ini membuat kita menjadi buram, sehingga sulit untuk melihat realitas apa adanya. Seorang guru, misalnya, secara teoretis bergulat dengan kewajiban untuk menghargai siswa-siswanya dan identitas kultural mereka, tetapi kekuatan ideologi otoriter yang sebelumnya telah tertanam di dalam dirinya memaksa agar ia menentang wacana teoritisnya sendiri. Ia pun tidak mempunyai pilihan kecuali bertunangan dengan eskapisme untuk menjustifikasi otoritarianismenya.

Aspek-aspek yang paling tersembunyi dari kurikulum tersembunyi ditemukan di dalam pengalaman-pengalaman sosial, historis, dan kultural masyarakat berbasis kelas, di mana seorang guru menjadi bagian darinya. Karena itu, salah satu tugas terpenting dalam penyiapan guru-guru adalah mengundang mereka untuk berpikir tentang apa yang mereka lakukan dalam praktik secara kritis (Freire, 2003: 116).

Sebuah alat yang sangat bermanfaat dalam hal ini adalah kamera. Kamera membantu menangkap banyak reaksi spontanitas para guru. Mereka dapat melihat diri mereka

sendiri di ruang kelas, ketika sedang berjalan di koridor-koridor sekolah, atau cara berbicara dengan siswa-siswa sehingga mereka dapat dengan mudah menganalisis dan mengkritik perilaku mereka sendiri di sekolah. Kamera akan membantu para guru memahami jarak yang hampir selalu ada antara perkataan dan perbuatan mereka. Karenanya, Freire yakin bahwa semakin sering mereka berpikir dan menganalisis kekuatan ideologis, semakin lengkap mereka dalam berjuang menentang ideologi dominan, sehingga bisa bereksperimen dengan praktik pendidikan yang baru (Freire, 2003: 116-7).

Adapun muatan kurikulum, menurut Freire, harus berangkat dari realitas empirik para siswa, bukan realitas para guru atau orang-orang yang sama sekali tidak mengetahui pengalaman-pengalaman siswa dalam kehidupan sehari-hari mereka. Kendati demikian, guru tetap harus terlibat dalam pemilihan dan penyusunan muatan kurikulum itu bersama-sama dengan para siswa. Negasi terhadap salah satu dari mereka jelas berseberangan dengan spirit pendidikan pembebasan yang memandang guru dan murid sebagai subjek pendidikan.

Jika pendidikan benar-benar dijadikan sebagai kondisi gnosiologis, di mana guru-murid (*educator-educatee*) dan murid-guru (*educatee-educator*) terlibat dalam problematisasi objek pengetahuan, jelaslah bahwa dialog harus dimulai dengan masalah kurikulum itu sendiri. Isi-masalah (*the problem-content*) yang termuat dalam kurikulum yang ditekuni oleh mereka tidak mungkin dipilih oleh salah seorang saja. Jika tidak, pendidikan

sejak awal akan berbentuk vertikal, penyuaipan, dan bantuan (Freire, 1973: 158).

Freire mengajukan kasus pendidikan yang dilakukan oleh agronom di kalangan masyarakat petani. Kalau penyusunan tema-tema pendidikan hanya ada di tangan agronom, tanpa melibatkan persepsi kritis para petani atas realitas mereka, maka agronom itu telah melakukan invasi kultural. Menurut Freire, para petani juga sering menunjukkan pengetahuan yang sungguh-sungguh empiris mengenai masalah-masalah pertanian, sekalipun mereka mempunyai latar belakang kebudayaan yang magis. Bertolak dari pemahaman ini, kurikulum pendidikan dapat disusun untuk memasukkan sejumlah tema yang memungkinkan guru dan murid menjadi subjek di dalam proses mengetahui (Freire, 1973: 158-9).

2. Lembaga Pendidikan

Uraian tentang lembaga pendidikan di sini difokuskan kepada sekolah, sebab di sekolahlah pendidikan berjalan secara sistemik, mulai dari penerimaan siswa, pembiayaan pendidikan, rekrutmen guru, dinamika kurikulum, dan termasuk kebijakan-kebijakan pemerintah. Sayangnya, sejauh pengamatan penulis, tema sekolah merupakan tema yang hampir tidak mendapat perhatian di saat memperbincangkan pemikiran Freire. Tidak mengherankan apabila di dalam sejumlah diskusi maupun seminar sering muncul asumsi bahwa Freire sama dengan Ivan Illich, rekan kerjanya di Dewan Gereja-gereja se-Dunia (*World Council of Churches*,

WCC), yang melontarkan gagasan *deschooling society*. Ini tentu pandangan yang keliru mengingat Freire sangat perhatian terhadap masalah-masalah sekolah, meskipun ia mengaku lebih *enjoy* bergumul bersama masyarakat.

“Saya sendiri sebenarnya lebih senang bekerja bersama masyarakat dalam gerakan massa di pinggiran kota ketimbang bekerja di dalam kelas. Kendati demikian, kesukaan saya untuk bekerja di lapangan tidak harus membuat saya merasa tidak nyaman untuk bekerja di dalam kelas. Saya sangat mencintai keduanya, dan saya akan selalu bekerja di dalam keduanya” (Freire, 2001: 59).

Freire juga sangat menghormati guru yang mengatakan bahwa dirinya lebih memilih ruang kelas tetapi ia tetap mampu bersikap kritis. Baginya, guru-guru yang merasa tidak kompeten untuk bekerja di luar dinding sekolah, tetapi merasa bahagia berdiskusi dengan murid-muridnya tentang penindasan, perjuangan untuk pembebasan dan penyadaran, eksploitasi kapitalisme, dan semacamnya adalah sama pentingnya dengan orang-orang yang bergelut melawan dehumanisasi di luar sana (Freire, 2001: 59-60).

Ia seolah-olah menyampaikan pesan bahwa sangat mungkin bagi guru yang bekerja di dalam ruang kelas, mengikuti jadwal, buku ajar, dan ujian pemerintah untuk mendorong mereka kepada mobilitas sosial dan dinamisme yang lebih besar lagi. Hal yang terpenting adalah bagaimana bangunan relasi guru dan murid di dalam kelas itu. Apabila guru dan murid mampu menggunakan hak mereka untuk

mempergunakan kelas sebagai tempat mendaur ulang pengetahuan, mereka akan mampu meraih pengetahuan yang sebenarnya, bukan pengetahuan yang telah terdistorsi oleh kepentingan kelas penindas.

Karena itu, ketika Freire menjabat sebagai Sekretaris Pendidikan Kota São Paulo, Brazil, ia (dan kawan-kawan) bergelut dengan perjuangan untuk mengubah sesuatu yang sering ia sebut “wajah sekolah”. Sekolah yang diangankan Freire adalah sekolah yang progresif bukan populis-dogmatis; sekolah yang menolak elitisme tetapi tidak memarahi siswa-siswa yang bisa makan enak dan berpakaian bagus; sekolah yang menghargai cara hidup siswa-siswanya, pola-pola kelas dan budayanya, nilai-nilai yang mereka anut, dan pengetahuan yang mereka punya; bukan sekolah yang menilai potensi intelektual para siswa dari keluarga miskin dengan alat-alat evaluasi yang diciptakan untuk anak-anak dari keluarga kaya yang jelas jauh lebih beruntung dibandingkan mereka (Freire, 2003: 27-28).

Keinginan Freire di atas tidak lantas mendiskriminasi siswa-siswa kelas atas (*upper class*) demi siswa-siswa kelas bawah (*lower class*), tetapi Freire ingin mengembalikan hak-hak seluruh anak manusia, dari kelas bawah atau kelas atas, untuk memperoleh pendidikan dan perlakuan yang sama.

“Kami harus menjelaskan bahwa meskipun sistem persekolahan yang kami inginkan tidak bermaksud jelek kepada anak-anak dari kelompok yang lebih makmur, sistem tersebut juga tidak bertujuan menolak anak-anak dari kelas bawah demi mempertahankan hak mereka

untuk belajar dan mengkaji apa yang dipelajari anak-anak dari keluarga kaya” (Freire, 2003: 28).

Freire menyadari bahwa tujuan untuk menjadikan sekolah bukan hanya bersifat publik tetapi juga populer dan demokratis itu tidak akan tercipta hanya dengan mengeluarkan peraturan yang “sederhana”, khususnya karena peraturan ini akan melahirkan sikap otoriter yang tidak akan menjamin adanya peningkatan. Mengubah sekolah ke arah yang benar menuntut kerja serius dan mendalam dari para pendidik sampai menyentuh pada persoalan ideologi, komitmen, dan pengembangan profesi guru (Freire, 2003: 86).

Langkah pertama dilakukan Freire untuk merealisasikan tujuan tersebut adalah penyusunan program pengembangan pendidik. Program itu bertolak dari pandangan bahwa pendidikan membutuhkan sebuah praktik pendidikan politik yang serius dan kompeten, yang merespons pandangan baru tentang sistem persekolahan yang dibangun. Adapun prinsip-prinsip program pelatihan itu adalah:

1. Pendidik merupakan subjek dari praktik pengajarannya, dan karenanya ia bertugas untuk menciptakan dan mendaur ulang praktik pengajaran tersebut;
2. Pelatihan pendidik ini harus memberikan alat-alat untuk merekonstruksi praktik pengajarannya yang dilandasi pemikiran-pemikiran atas rutinitas keseharian mereka;

3. Pendidikan harus mengikuti pelatihan secara konstan dan sistematis, karena praktik pendidikan selalu bertumpu pada transformasi;
4. Praktik pendidikan mensyaratkan pemahaman tentang asal-usul ilmu pengetahuan itu sendiri, dengan kata lain pemahaman tentang bagaimana proses penemuan itu terjadi;
5. Program pelatihan pendidik merupakan sebuah batu loncatan untuk proses reorientasi kurikulum sekolah; dan
6. Program pelatihan pendidik akan memiliki kompetensi dasar berikut:
 - a. Pandangan tentang sekolah yang dicita-citakan sebagai horizon tawaran pendidikan yang baru;
 - b. Kebutuhan untuk menyediakan komponen-komponen formatif dasar bagi pendidik dalam bidang studi yang berbeda-beda; dan
 - c. Tambahan kemajuan ilmiah yang bisa memberikan kontribusi pada peningkatan kualitas sekolah yang dicita-citakan (Freire, 2003: 68-69).

Selain menyelenggarakan pelatihan-pelatihan guru, Freire juga bekerjasama dengan profesor-profesor di berbagai perguruan tinggi, di antaranya Pontifical Catholic University-São Paulo (PUC-SP), University of São Paulo (USP), dan University of Campinas (Unicamp). Kehadiran mereka di antaranya adalah untuk mendiskusikan usulan-usulan perubahan sekolah yang digagas Freire. Ia percaya bahwa perguruan tinggi mempunyai tanggungjawab ter-

hadap jenjang pendidikan di bawahnya. Lebih dari itu, perguruan tinggi juga memberi kontribusi penting untuk memahami ilmu pengetahuan, prospek kemajuan berbagai bidang ilmu pengetahuan, dan formasi para profesional yang mengoperasikan sistem pendidikan (Freire, 2003: 69-70).

Gagasan penting Freire lainnya tentang sekolah adalah pembentukan kembali dewan sekolah yang pernah dibekukan.¹² Menurut Freire, dewan sekolah memang sangat dibutuhkan, sebab ia *raison d'être* di mana unsur-unsur yang ada di dalamnya dapat terlibat di dalam dialog yang nyata dan demokratis dengan para pegawai sekolah perihal isu-isu pendidikan yang bukan hanya terbatas pada kemajuan anak sekolah, tetapi juga seputar hak asasi, ideologi, dan politik pendidikan. Dewan sekolah itu dibentuk dengan melibatkan partisipasi wali murid, siswa, komunitas sekolah, dan komunitas lokal (Freire, 2003: 125).

Menyadari bahwa sekolah tidak dapat menutup mata terhadap tuntutan-tuntutan kekinian, Freire dan kawan-kawannya dalam Departemen Pendidikan Kota São Paulo membangun Laboratorium Pusat Informatika sebagai langkah awal untuk pengadaan komputer di seluruh sekolah guna membantu proses mengajar-belajar mereka (Freire, 2003: 86-87). Ini bukti bahwa sekolah-sekolah progresif tidak menolak kemajuan teknologi. Bagi Freire (2003:

¹² Menurut Ana Maria Saul (dalam Freire, 2003: 146), pemikiran tentang dewan sekolah sejatinya telah disepakati di akhir pemerintahan Guiomar Namo de Mello dan wali kota Junio Quadros. Sayangnya, pemikiran itu dibekukan oleh penguasa setelahnya. Administrasi sekolah di São Paulo saat itu benar-benar penuh dengan otoritarianisme. Guru-guru banyak yang dihukum karena mogok, bahkan diasingkan, dan atau dipecat dari jabatannya.

87), teknologi itu tergantung kepada penggunanya, dalam rangka apa, dan diperuntukkan bagi siapa. Freire percaya bahwa penggunaan teknologi seperti komputer dalam proses mengajar-belajar dapat mengembangkan kemampuan kreatif dan kritis siswa. Sekolah-sekolah São Paulo telah dibangun di atas prinsip-prinsip fundamental. Karenanya, mereka sudah sepantasnya berkenalan dengan teknologi, antara lain untuk memperpendek jarak pengetahuan orang-orang kaya-kaya dan orang-orang miskin. Apalagi, saat itu, masyarakat dunia tengah siap-siap menyongsong millennium ketiga.

D. RELASI GURU DAN MURID DALAM PROSES PENDIDIKAN

Relasi guru dan murid dalam gagasan Freire dibangun di atas pondasi pemahaman tentang pengetahuan. Bagi Freire (1973: 100-1), pengetahuan lahir melalui hubungan dialektis antara manusia dan dunia. Artinya, mengetahui—dalam tingkat apa pun—bukanlah tindakan di mana subjek diubah menjadi objek yang secara patuh dan pasif menerima isi yang diberikan oleh orang lain. Pengetahuan, sebaliknya, mengharuskan hadirnya subjek yang bertanya-tanya di hadapan dunia. Pengetahuan menuntut pencarian secara terus-menerus. Pengetahuan mengandaikan penemuan dan penemuan kembali. Pengetahuan juga menuntut tindakan manusia yang mengubah realitas.

Seorang manusia dapat mengetahui apabila ia bertindak sebagai subjek. Dalam proses belajar, orang yang sungguh-sungguh belajar hanyalah mereka yang menyadari apa yang

dipelajarinya, mereka yang dapat menerapkan pelajaran itu di dalam eksistensial konkret. Sebaliknya, orang yang hanya diisi oleh orang lain dengan “isi” yang tidak disadarinya tidak dapat belajar karena ia tidak benar-benar merasa ditantang dan digugah untuk mengetahui (Freire, 1973: 101).

Narasi di atas mengimplikasikan dua model relasi guru dan murid di dalam kegiatan pendidikan. *Pertama*, relasi guru dan murid dalam pendidikan gaya bank (*banking education*), di mana pengetahuan tentang dunia dilihat sebagai sesuatu yang diinjeksikan oleh guru kepada murid. *Kedua*, relasi guru dan murid dalam pendidikan hadap masalah (*problem posing education*), di mana guru dan murid sama-sama menjadi subjek yang dimediasi oleh objek-objek yang ingin mereka ketahui, yaitu dunia.

1. Relasi Guru dan Murid dalam Pendidikan Gaya Bank

Dalam konsep pendidikan gaya bank, pengetahuan merupakan sebuah anugerah dari orang yang berpengetahuan kepada mereka yang dianggap tidak memiliki pengetahuan apa-apa. Orang yang berpengetahuan dalam hal ini adalah guru, sementara yang tidak tahu apa-apa adalah murid. Pandangan ini kemudian memunculkan asumsi “universal” di kalangan siswa bahwa guru merupakan sosok yang tahu segalanya, guru selalu benar, dan guru menjadi satu-satunya sumber ilmu pengetahuan.

Tidak berlebihan apabila Freire menyebut pendidikan saat ini mengidap penyakit “naratif”, yang dicirikan dengan

kemerduan kata-kata pendidik yang menceritakan nilai-nilai maupun sisi-sisi empiris dari realitas kepada peserta didik (objek) yang hanya mendengarkannya secara pasif. Guru berkata, “Ibukota negara Indonesia adalah Jakarta.” Peserta didik mencatat, menghafal, dan mengulangi ungkapan-ungkapan itu tanpa memahami arti sebenarnya dari ibu kota negara, yakni apa arti Jakarta bagi Indonesia. Freire (1996a: 52-53) menjelaskan,

“Narration (with the teacher as narrator) leads the students to memorize mechanically the narrated content. Worse yet, it turns them into “containers” into “receptacles” to be filled by the teacher. The more completely he/she fills the receptacles, the better a teacher he/she is. The more meekly the receptacles permit themselves to be filled, the better students they are.”

“Pendidikan naratif (dengan pendidik sebagai naratornya) mengarahkan peserta didik sebagai penghapal secara mekanis isi pelajaran yang dinarasikan. Parahnya lagi, peserta didik diubahnya menjadi ‘bejana-bejana’ atau ‘wadah-wadah kosong’ untuk diisi oleh pendidik. Semakin penuh ia mengisi wadah-wadah itu, semakin baik seorang guru. Semakin patuh wadah-wadah itu untuk diisi, semakin baik pula mereka sebagai peserta didik.”

Pendidikan seperti itu tidak ubahnya sebuah kegiatan deposito, di mana murid menjadi sumber deposito yang potensial. Depositornya adalah guru yang mewakili lembaga-lembaga kemasyarakatan yang mapan, sementara depositonya

adalah ilmu pengetahuan yang disimpan di dalam otak murid. Kelak, ilmu pengetahuan yang didepositokan itu diharapkan bisa mendatangkan hasil yang berlipat ganda.

Dalam konsep pendidikan gaya bank, guru memiliki dua tahap kegiatan pendidikan. *Pertama*, ia mengamati sebuah objek yang dapat diamati selama ia mempersiapkan bahan pelajaran di kamar atau di laboratoriumnya. *Kedua*, ia menceritakan kepada murid-muridnya tentang objek tersebut. Murid tidak diminta untuk mengerti, tetapi menghafal apa yang diceritakan oleh guru. Murid juga tidak merasakan pengalaman, karena objek yang menjadi sasaran pemahaman adalah milik guru, dan bukan medium yang mengandung refleksi kritis dari guru maupun murid. Relasi guru dan murid semacam ini tentu saja tidak akan mampu menghasilkan pengetahuan atau kebudayaan yang sejati (Freire, 1996a: 61).

Apa yang terjadi di dalam konsep pendidikan gaya bank itu bukanlah proses komunikasi, tetapi ekstensi, di mana ruang gerak yang disediakan bagi murid hanya terbatas pada menerima, mencatat, dan menghafal. Menurut Freire (1996a: 53), memang benar bahwa peserta didik mempunyai kesempatan untuk menjadi pengumpul dan pencatat ilmu pengetahuan, tetapi pada akhirnya mereka sendirilah yang disimpan karena miskinnya kreativitas, transformasi, dan pengetahuan mereka di dalam sistem pendidikan yang salah arah itu.

Semakin banyak murid menyimpan tabungan yang dititipkan kepada mereka, semakin kurang mereka

mengembangkan kesadaran kritis (*critical consciousness*) yang dapat mereka peroleh dari keterlibatan di dalam dunia (yang seharusnya bertindak) sebagai pengubah dunia itu sendiri. Semakin sering mereka mengkonsumsi pesan pasif, semakin cenderung mereka menyesuaikan diri dengan dunia menurut apa adanya dan pandangan terhadap realitas yang parsial sebagaimana yang ditanamkan kepada diri mereka.

Relasi guru dan murid semacam ini tentu saja berseberangan dengan pendidikan yang membebaskan, sebab *raison d'être* pendidikan yang membebaskan terletak pada usahanya ke arah rekonsiliasi yang harus diawali dengan pemecahan kontradiksi antara pendidik dan peserta didik, sehingga kedua belah pihak (pendidik dan peserta didik) secara bersama-sama adalah guru dan murid. Rekonsiliasi ini, ungkap Freire (1996a: 54), tidak akan pernah dijumpai dalam konsep pendidikan gaya bank yang justru mempertahankan kontradiksi-kontradiksi itu melalui kebiasaan-kebiasaan berikut:

1. *the teacher teaches and the students are taught,*
2. *the teacher knows and the students know nothing,*
3. *the teacher thinks and the students are thought about,*
4. *the teacher talks and the students listen—meekly,*
5. *the teacher disciplines and the students are disciplined,*
6. *the teacher chooses and enforces his choice, the students comply,*
7. *the teacher acts and the students have the illusion of acting through the action of the teacher,*

8. *the teacher chooses the program content, and the students (who were not consulted) adapt to it,*
9. *the teacher confuses the authority of knowledge with his/her own professional authority, which he/she sets in opposition to the freedom of the students; and*
10. *the teacher is the subject of the learning process, while the students are mere objects.*

Karena murid-murid hanya menerima materi pengetahuan secara “pasif”, pendidikan akan membuat mereka lebih pasif lagi dalam menyesuaikan diri dengan dunia. Orang yang terdidik, dengan demikian, adalah orang yang telah disesuaikan, karena ia lebih “cocok” bagi dunia. Apabila diterjemahkan ke dalam praktik, pendidikan ini sangat sesuai dengan tujuan-tujuan para penindas yang ketenteramannya tergantung pada seberapa cocok manusia bagi dunia yang telah mereka ciptakan, dan seberapa kecil mereka memperlumahkan hal itu. Akhirnya, pendidikan ini, baik secara langsung atau tidak langsung, menumbuhkan pandangan manusia yang fatalistik terhadap situasi dirinya.

2. Relasi Guru dan Murid dalam Pendidikan Hadap Masalah

Sebagaimana telah disinggung sebelumnya bahwa konsep pendidikan hadap masalah (*problem posing*) merupakan lawan konsep pendidikan gaya bank. Pendidikan hadap masalah dicirikan dengan problematisasi, yaitu pengetengahan masalah kepada subjek-subjek pendidikan. Problematisasi

di sini bukan menjadikan sesuatu yang sebenarnya bukan problem menjadi problem, tetapi mengajak siswa untuk melihat problem-problem riil di sekelilingnya, kemudian menganalisis dan memecahkannya secara bersama-sama.

Guru yang terlibat dalam problematisasi ini “memasuki kembali” objek permasalahan melalui “masuknya” murid ke dalam situasi problematis. Tugas guru adalah mengentengahkan isi persoalan (*problem-content*) yang memediasi murid-murid dengan dunia, bukan mengulas sendiri atau menghadiahkan isi persoalan tersebut kepada murid seolah-olah ia merupakan sesuatu yang sudah siap, sempurna, dan final (Freire, 1973: 153).

Ini bukti bahwa pendidikan hadap masalah menghilangkan gap antara guru dan murid. Dalam artian, guru tidak lagi menjadi orang yang hanya mengajar para murid, tetapi orang yang mengajar dirinya melalui dialog dengan para murid, yang pada gilirannya, di samping diajar mereka juga mengajar. Mereka saling mengajar satu sama lain, ditengahi oleh dunia, oleh objek-objek yang dapat diamati yang dalam pendidikan gaya bank hanya dimiliki oleh pendidik (Freire, 1996a: 61).

Dalam pendidikan hadap masalah, guru dan murid mengembangkan kemampuannya untuk memahami secara kritis cara mereka *menjadi* di dalam dunia, dengan mana dan dalam mana mereka menemukan diri mereka sendiri. Mereka akan memandang dunia bukan sebagai realitas yang statis, tetapi sebagai realitas yang berada dalam proses, dalam gerak perubahan. Di sini, guru-yang-murid dan murid-yang-

guru (*the teacher-students and the students-teacher*) berefleksi secara serentak tentang diri mereka dan dunia. Mereka juga tidak membuat dikotomi antara refleksi dengan tindakan, dan karenanya mereka membangkitkan suatu pikiran dan tindakan yang sejati (Freire, 1996a: 64).

Pengetahuan tidak diperoleh melalui tahapan-tahapan di mana guru “menyerap” pengetahuan terlebih dahulu, baru kemudian “menceritakannya” kepada murid. Guru selalu menyerap pengetahuan baik ketika ia mempersiapkan bahan pelajaran maupun ketika ia berdialog dengan murid-muridnya. Ia tidak akan menganggap objek-objek yang dapat dipahami sebagai miliknya pribadi, tetapi sebagai objek refleksi para murid dan dirinya sendiri. Dengan cara ini, guru hadap masalah secara terus-menerus memperbarui refleksinya di dalam refleksi para peserta didiknya. Murid—yang bukan lagi pendengar dan penurut—telah menjadi rekan-pengkaji yang kritis melalui dialog dengan pendidik. Guru menyajikan pelajarannya kepada murid-murid sebagai bahan pemikiran mereka, dan mengkaji kembali pemikirannya yang terdahulu ketika mereka mengemukakan hasil pemikirannya sendiri. Peran guru hadap masalah adalah menciptakan, bersama dengan murid, suatu suasana di mana pengetahuan pada tahap mantera (*doxa*) diganti dengan pengetahuan pada tahap ilmu (*logos*) (Freire, 1996a: 61-62).

Bila murid-murid semakin sering dihadapkan dengan masalah-masalah yang berhubungan dengan kehadiran mereka di dan bersama dengan dunia, mereka akan merasa semakin ditantang dan berkewajiban untuk menjawab

tantangan itu. Mereka memahami tantangan itu sebagai suatu hal yang saling berkaitan dengan masalah-masalah lainnya dalam suatu konteks total, bukan sebagai masalah teoretis belaka. Cara ini menjadikan murid-murid menghasilkan pemahaman yang semakin kritis dan karenanya semakin mengurangi keterasingan. Jawaban mereka terhadap tantangan itu menimbulkan tantangan-tantangan baru, lalu disusul dengan pemahaman-pemahaman baru pula, dan akhirnya secara bertahap mereka akan merasa memiliki keterlibatan (Freire, 1996a: 62).

Relasi dialogis antara guru dan murid dalam pendidikan hadap masalah ini tidak lain sebagai suatu praksis pembebasan yang humanis. Pendidikan hadap masalah memang memandang bahwa fitrah manusia tertindas adalah berjuang bagi pembebasan dirinya sendiri. Karenanya, pendidikan ini mendorong para guru dan murid untuk sama-sama menjadi subjek dari proses pendidikan dengan membuang otoritarianisme yang mengasingkan. Inilah yang menjadikan pendidikan hadap masalah benar-benar revolusioner dan tidak akan pernah melayani kepentingan penindas.

Ulasan relasi guru dan murid di atas mengantarkan kita pada pemetaan konsep dan praktik pendidikan yang antagonistik, seperti terlihat dalam bagan berikut:

Tabel 3.1
Komparasi Pendidikan Gaya Bank
dan Hadap Masalah

Pendidikan Gaya Bank	Pendidikan Hadap Masalah
Memitoskan realitas	Menghapus mitos realitas
Menolak dialog	Mewajibkan dialog
Murid sebagai objek	Murid sebagai subjek
Mengerdilkan kreativitas	Memicu kreativitas
Mengisolasi kesadaran dari dunia	Mendorong refleksi-aksi-refleksi terhadap dunia
Cenderung fatalistik	Penuh pengharapan
Bersifat statis-evolutioner	Bersifat dinamis-revolusioner

Bagan di atas menunjukkan secara jelas bahwa teori dan praktik pendidikan gaya bank tampak sebagai kekuatan yang membelenggu dan menekan, tidak mampu menampilkan manusia sebagai makhluk mensejarah, sedangkan teori dan praktik pendidikan hadap masalah menjadikan kesejarahan manusia sebagai pangkal tolaknya, yakni manusia yang bersikap, bekerja, bertindak, dan mengubah dunia.

Karena itu, menurut Freire (1996a: 65), pendidikan selalu diperbarui dalam praksis. Agar pendidikan *menjadi*, maka ia harus merupakan proses *menjadi* (*in order to be, it must be become*). Kelangsungan pendidikan ini mengakar dalam sebuah keyakinan bahwa manusia

merupakan makhluk yang berada dalam proses menjadi (*the process of becoming*), makhluk yang tidak pernah selesai (*unfinishedness*) di dalam dan bersama realitas yang juga tidak pernah selesai. Justru dalam ketidakselesaian dan kesadaran terhadap ketidakselesaian itulah terletak akar pendidikan sebagai suatu bentuk pengejawantahan yang khas manusiawi. Sifat belum selesai dari manusia (*unfinished character of human beings*) dan sifat yang terus berubah dari realitas mengharuskan pendidikan untuk menjadi kegiatan yang berjalan secara terus-menerus.

E. PENDIDIKAN PAULO FREIRE DALAM PERSPEKTIF ISLAM

Islam, dalam pandangan Engineer (2004: 4-9), merupakan agama revolusioner. Kedatangannya adalah untuk mengubah *status quo* dan mengentaskan kelompok yang tertindas. Mereka itulah yang disebut sebagai kelompok masyarakat lemah. Lebih jauh, Engineer menyatakan bahwa karakter ideologis Islam—dan salah satu karakter dari agama-agama besar dunia—adalah semangat anti *status quo*. Ini terlihat jelas dari lahirnya Islam, di mana ia menjadi tantangan yang membahayakan saudagar-saudagar kaya Mekkah yang berusaha mati-matian untuk mempertahankan *status quo*.

Pandangan Engineer di atas memperoleh legitimasi dari firman Allah di dalam surat al-Qashash ayat 5:

وَنُرِيدُ أَنْ نَمُنَّ عَلَى الَّذِينَ اسْتُضِعُوا فِي الْأَرْضِ
وَنَجْعَلَهُمْ آيَةً وَيَجْعَلَهُمُ الْوَارِثِينَ ﴿٥٦﴾

“Dan Kami hendak memberikan karunia kepada orang-orang yang tertindas di bumi itu, dan hendak menjadikan mereka pemimpin dan menjadikan mereka pewaris-pewaris bumi.”

Dalam ayat lain, Allah juga berfirman:

وَأَوْرَثْنَا الْقَوْمَ الَّذِينَ كَانُوا يُسْتَضَعُونَ مَشَارِقَ الْأَرْضِ
وَمَغَارِبَهَا الَّتِي بَرَكْنَا فِيهَا

“Dan Kami wariskan kepada kaum tertindas itu negeri-negeri bagian Timur dan Barat yang telah Kami berikan berkah kepadanya....” (QS. al-A`râf [7]: 137).

Mencermati deskripsi di atas, terdapat kompatibilitas antara visi pembebasan Islam dan gagasan pendidikan pembebasan Paulo Freire. Sebagaimana disebutkan sebelumnya, gagasan pendidikan Freire bertumpu pada fitrah manusia sebagai makhluk yang memiliki kebebasan untuk “menentukan” sejarahnya sendiri. Ketika kebebasan seseorang dirongrong oleh orang lain atau sistem yang tidak adil, berarti ia mengalami dehumanisasi. Dehumanisasi jelas bertentangan dengan Islam, sebab Islam diturunkan sebagai rahmat bagi semesta alam (*rahmat li al-âlamîn*).

Secara normatif, tindakan dehumanis adalah termasuk kemungkaran. Islam, sebagai agama humanis, mewajibkan pemeluknya untuk mengubah dehumanisasi itu menjadi humanisasi.

عَنْ أَبِي سَعِيدٍ الْخُدْرِيِّ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ قَالَ: سَمِعْتُ
رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَقُولُ: مَنْ رَأَى مِنْكُمْ
مُنْكَرًا فَلْيَغْيِرْهُ بِيَدِهِ فَإِنْ لَمْ يَسْتَطِعْ فَلْيَسَانِهِ فَإِنْ لَمْ
يَسْتَطِعْ فليقلبه وذلك أضعف الإيمان. (رواه مسلم)

Diriwayatkan oleh Abu Sa`id al-Khudri r.a. bahwa Rasulullah saw. bersabda, "Barangsiapa menyaksikan kemungkaran (baca: dehumanisasi), ia berkewajiban untuk mengubah dengan kekuasaannya; jika tidak mampu, maka (ubahlah) dengan perkataannya; dan jika masih tidak mampu, maka (tolaklah) dengan hatinya. Namun, hal itu merupakan bentuk iman yang paling lemah." (HR. Muslim).

Hadis Nabi tersebut disabdakan sekitar abad ke-7. Tiga belas abad kemudian (abad ke-20), Freire mengutarakan hal serupa. Baginya, adaptasi terhadap realitas dehumanis dan tidak berupaya keras untuk mengubahnya merupakan bentuk pertahanan diri yang paling rapuh (*the weakest form of self-defense*), atau iman yang paling lemah (أضعف الإيمان) dalam sabda baginda Nabi.

Gagasan Freire tentang keterikatan antara refleksi dan aksi (teori dan praktik) juga penting untuk diapresiasi. Ia menghimbau agar kaum tertindas dan para pejuang humanisasi harus senantiasa *merefleksikan* realitas sosialnya. Refleksi itu kemudian diartikulasikan melalui *aksi* perubahan di mana mereka dapat menciptakan situasi baru, situasi yang memungkinkan terciptanya manusia yang lebih utuh (*insan al-kâmil*). Aksi itu selanjutnya direfleksikan kembali guna melakukan aksi yang lebih baik, demikian seterusnya (Freire, 1996: 31).

Ada penggalan kisah menarik dari pengajaran K.H. Ahmad Dahlan berkaitan dengan refleksi dan aksi ini.

“Suatu ketika K.H. Ahmad Dahlan memberikan pengajian tafsir kepada murid-muridnya. Pengajian berhenti pada tafsir surat al-Mâ`ûn, dan beliau tidak mau menambah mengajarkan surat lagi melainkan surat al-Mâ`ûn itu saja yang diulang-ulang. Murid-murid menjadi bosan dan salah satu di antara mereka, yang bernama Syuja’, memberanikan diri menyatakan kebosannya. Atas pernyataan itu, K.H. Dahlan menjawab bahwa pelajaran itu tidak akan ditambah sebelum yang diajarkan diamalkan lebih dahulu. Murid-murid tercengang dan menanyakan bagaimana cara mengamalkannya. K.H. Dahlan mengajak murid-muridnya ke pasar dan jalan-jalan untuk mencari anak-anak yatim dan pengemis, kemudian mereka diajak ke masjid dan dimandikan dengan sabun dan diganti pakaiannya dengan pakaian yang bersih, masih baik, dan utuh. Pekerjaan itu dilakukan secara berturut-turut dan para murid disibukkan dengan mendatangi rumah-rumah untuk

mengumpulkan pakaian, sabun, dan uang” (Darwis, 2006: 46).

Apa yang dilakukan oleh K.H. Ahmad Dahlan di atas merupakan bentuk *refleksi* dan *aksi*. K.H. Ahmad Dahlan bersama para muridnya memahami nilai-nilai humanisasi yang bersumber dari kalam Ilahi; beliau lalu mengaitkannya dengan potret sosial di sekitar; dan keduanya diejawantahkan melalui *aksi* konkret untuk mengembalikan fitrah orang-orang yang sering kali dipandang sebelah mata.

Itulah bentuk praksis teologi pembebasan. Seperti ditegaskan Engineer (2006: 8-9), teologi pembebasan lebih menekankan kepada praksis daripada teoritisasi metafisis yang mencakup hal-hal yang abstrak dan konsep-konsep yang “melangit”. Praksis yang dimaksud adalah *sifat liberatif* dan menyangkut interaksi dialektis antara “apa yang ada” (*is*) dan “apa yang seharusnya” (*ought*). Bahwa Islam berorientasi praksis, lanjut Engineer, telah disebutkan dengan tegas dan jelas di dalam banyak ayat Al-Qur’an, misalnya an-Nisā’ ayat 95:

لَا يَسْتَوِي الْقَعْدُونَ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ غَيْرُ أُولَى الضَّرَرِ
وَالْمُجَاهِدُونَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ بِأَمْوَالِهِمْ وَأَنْفُسِهِمْ فَضَّلَ
اللَّهُ الْمُجَاهِدِينَ بِأَمْوَالِهِمْ وَأَنْفُسِهِمْ عَلَى الْقَعْدِينَ دَرَجَةً

وَكُلًّا وَعَدَّ اللَّهُ الْحُسْنَىٰ وَقَضَىٰ اللَّهُ الْمُجَاهِدِينَ عَلَى
الْقَاعِدِينَ أَجْرًا عَظِيمًا ﴿٧٥﴾

“Tidaklah sama antara Mukmin yang duduk-duduk saja yang tidak mempunyai uzur dengan orang-orang yang berjihad di jalan Allah dengan harta dan jiwanya. Allah melebihkan orang-orang yang berjihad dengan harta dan jiwanya satu derajat lebih tinggi atas orang-orang yang duduk-duduk saja. Kepada masing-masing mereka Allah menjanjikan pahala yang baik (surga) dan Allah melebihkan orang-orang yang berjihad atas orang-orang yang duduk-duduk saja dengan pahala yang besar.”

Menurut Engineer, jihad yang dimaksud bukanlah jihad untuk mengedepankan kepentingan pribadi atau *status quo*, namun demi kepentingan kaum tertindas dan demi melindungi orang-orang yang lemah. Demikianlah penegasan Al-Qur’an di dalam surat an-Nisā’ ayat 75.

وَمَا لَكُمْ لَا تُقَاتِلُونَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَالْمُسْتَضْعَفِينَ مِنَ
الرِّجَالِ وَالنِّسَاءِ وَالْوِلْدَانِ الَّذِينَ يَقُولُونَ رَبَّنَا أَخْرِجْنَا
مِنْ هَذِهِ الْقَرْيَةِ الظَّالِمِ أَهْلُهَا وَاجْعَلْ لَنَا مِنْ لَدُنْكَ وَلِيًّا
وَاجْعَلْ لَنَا مِنْ لَدُنْكَ نَصِيرًا ﴿٧٥﴾

“Mengapa kamu tidak mau berjuang di jalan Allah dan (membela) orang-orang yang lemah, baik laki-laki, perempuan, dan anak-anak, yang semuanya berdoa: ‘Ya Tuhan kami, keluarkanlah kami dari negeri ini yang dzalim penduduknya dan berilah kami pelindung dari sisi-Mu, dan berilah kami penolong dari sisi-Mu.’”

Masih menurut Engineer, tanpa jihad untuk membebaskan kaum tertindas, maka iman seseorang belum sempurna. Lebih jauh lagi, ia memosisikan dua ayat di atas sebagai dasar teori “kekerasan yang membebaskan” (*liberative violence*). Dalam pandangannya, para penindas dan eksploitor telah menganiaya golongan lemah dan seenaknya menggunakan kekerasan (secara eksplisit maupun implisit) untuk mempertahankan kepentingan mereka. Tidak mungkin kaum tertindas membebaskan diri dari penindasan dan eksploitasi itu tanpa melakukan perlawanan. Engineer merujuk kepada ayat Al-Qur’an surat al-Anfâl ayat 39 yang memerintahkan berperang sampai tidak ada lagi penindasan, dan an-Nisâ ayat 149 yang membolehkan berkata-kata kasar kepada penganiaya (Engineer, 2006: 34).

Berkaitan dengan ini, Ahmad Amin (dalam Shepard, 1982: 105-106), seorang sarjana Muslim Mesir, memberikan penafsiran terhadap kalimat syahadat *lâ ilâha illallâh* sebagai berikut:

“Orang yang berkeinginan memperbudak sesamanya berarti ingin menjadi Tuhan, padahal tidak Tuhan selain Allah; orang yang berkeinginan menjadi tiran berarti ingin menjadi Tuhan, padahal tiada Tuhan selain Allah; penguasa yang berkeinginan merendahkan rakyatnya berarti ingin menjadi Tuhan, padahal tiada Tuhan selain Allah. Kita (harus) menghargai setiap manusia apa pun keadaannya dan dari mana pun asalnya, asalkan bisa menjadi saudara bagi sesamanya.... Demokrasi, sosialisme dan keadilan sosial dalam makna yang sesungguhnya akan dan semakin berjaya karena mengajarkan persaudaraan, dan ini merupakan salah satu konsekuensi dari kalimat syahadat, *tiada Tuhan selain Allah.*”

Berikutnya, apabila kita menjadikan Nabi Muhammad saw. sebagai *uswah hasanah*, maka terlihat jelas bahwa beliau (dan seluruh Rasulullah) merupakan pembebas bagi seluruh umat manusia dengan cara membebaskan golongan masyarakat lemah. Nabi mengakui hak untuk mengadakan perlawanan pada awal dakwahnya dalam menghadapi saudagar-saudagar Mekkah yang kaya dan kuat. Bahkan, sebelum Nabi diangkat menjadi nabi, beliau secara aktif ikut ambil bagian dalam *hifdz al-fudul* (semacam Lembaga Bantuan Hukum) yang didirikan untuk menegakkan keadilan bagi kaum yang lemah dan beliau bangga karena ikut bergabung dengan lembaga tersebut (Engineer, 2006: 34-35).

Senada dengan Engineer, Ali Syari’ati (2001: 17) juga menyebut Nabi Muhammad sebagai “*pembebas*”. Beliau lahir dari kelas bawah, hidup di tengah masyarakat yang timpang,

dan akhirnya memimpin massa untuk menegakkan keadilan dan persamaan universal.

Dari sudut pandang pembebasan tersebut, beberapa aspek dari gagasan *kiri Islam* bisa diapresiasi. Tugas kiri Islam, menurut Hassan Hanafi (2004: 116) adalah memperjuangkan kebebasan dengan segala dimensinya, menegakkan pemerintahan demokratis, dan mengajarkan bahwa semua manusia mempunyai hak yang sama untuk berperan di dalam menentukan corak negerinya, tidak perlu ada tuduhan subversi maupun pengkhianat.

Berpijak dari deskripsi di atas, secara umum bisa dikemukakan bahwa gagasan pendidikan pembebasan Freire berkelindan dengan visi universal Islam. Terlepas dari ideologi dan agama yang turut mewarnai gagasan Freire, tawaran-tawaran pendidikan pembebasannya bisa diterima, tentunya secara selektif. Islam merupakan agama yang inklusif dan karenanya tidak melarang umatnya untuk mengambil hikmah dari mana pun asalnya. Hal itu tidak lain adalah demi kemaslahatan umat Islam dan manusia pada umumnya.

BAB IV

EVOLUSI KONSEP CIVIL SOCIETY

Konsep *civil society* berkembang dalam ruang historis yang begitu luas sejak abad pertama sebelum Masehi. Ia selalu berkelindan dengan persepsi, kondisi, dan tradisi masyarakat Barat di mana sederet intelektual mengajukan beragam argumentasi. Akibatnya, tulis Ernest Gellner (1995: 61), konsep *civil society* tampak berbelit-belit dan sulit dipahami.

Keberbelitan dan kesulitan itu terasa bertambah tatkala *civil society* diperbincangkan oleh masyarakat non-Barat yang jelas mempunyai tradisi dan kultur yang berbeda, apalagi disertai dengan upaya untuk memasukkan nilai-nilai agama tertentu ke dalamnya. Fenomena inilah yang dijumpai dalam diskursus *civil society* di Indonesia sejak 1990-an silam.

Bertolak dari deskripsi di atas, pembahasan dalam bab ini difokuskan pada lima hal. Pertama, definisi *civil society*. Kedua, evolusi konsep *civil society*. Ketiga, karakteristik *civil society*. Keempat, respons intelektual Muslim terhadap *civil society*. Kelima, diskursus *civil society* di Indonesia.

A. DEFINISI CIVIL SOCIETY

Secara etimologi istilah *civil society* disinyalir berasal dari bahasa Yunani, *societas civilis*, yang dikemukakan pertama

kali oleh Marcus Tullius Cicero pada abad pertama sebelum Masehi (Hikam, 1996: 1; Abdillah, 1999: 165; Rahardjo, 1999a: 137). JJ. Rousseau (1712-1778) mengartikan *societas civilis* sebagai negara yang mana salah satu fungsinya adalah menjamin hak, kehidupan, dan kebebasan para warganya (Hikam, 1996: 1). Sementara menurut Ubaidillah, *et.al.* (2000: 243), konsep Cicero itu menekankan pada negara kota (*city-state*) yang berupa kerajaan, korporasi, dan kesatuan yang terorganisasi. Kedua tafsir bahasa ini menunjukkan bahwa esensi gagasan *societas civilis* Cicero adalah suatu negara yang memiliki otoritas terhadap rakyatnya.

Kendati *civil society* dianggap berasal dari *societas civilis* yang dipakai oleh Cicero, istilah *civil society* sendiri pertama kali digunakan oleh filsuf Skotlandia, Adam Ferguson (1723-1816),¹³ untuk menunjuk masyarakat yang sudah maju, yaitu suatu masyarakat yang beradab yang membedakan dirinya dengan masyarakat pedalaman yang belum tersentuh oleh

¹³ Adam Ferguson adalah seorang profesor Filsafat Alam di *University of Edinburgh*. Ia telah menulis sejumlah karya di bidang filsafat dan sejarah. Salah satunya adalah *An Essay on the History of Civil Society* (1767) yang diklaim banyak kalangan sebagai buku pertama yang memperkenalkan istilah *civil society*. Buku ini termasuk ke dalam bidang Filsafat Sejarah (*Philosophical History*). Buku ini menguraikan tentang transisi sosial, politik, ekonomi, intelektual, dan hukum suatu masyarakat dari masyarakat alam atau barbar (baca: tidak beradab) menuju masyarakat industri modern (*modern commercial and manufacturing society*). Buku ini terdiri dari enam bagian dan tiga puluh enam bab. Bagian *pertama* berisi tentang karakter umum masyarakat alam. Bagian *kedua* menguraikan sejarah bangsa “barbar”. Bagian *ketiga* mengulas sejarah kebijaksanaan dan seni. Bagian *keempat* menjelaskan dampak kemajuan seni dan perdagangan. Bagian *kelima* mendeskripsikan kemunduran bangsa-bangsa. Bagian *keenam* mengilustrasikan korupsi dan perbudakan politik. Lebih jelas tentang buku ini, baca Adam Ferguson, 1782, *An Essay on the History of Civil Society*, 5th Edition, London: T. Cadell.

kemajuan (Gellner, 1995: 68, Mahasin, 2000: 187, dan Nugroho, 2002: xiv).

Selanjutnya, dari sisi terminologis, Alexis de Tocqueville mendefinisikan *civil society* sebagai asosiasi-asosiasi sosial yang terorganisasi dan bercirikan, antara lain kesukarelaan (*voluntary*), keswasembadaan (*self-generating*), keswadayaan (*self-supporting*), kemandirian tinggi berhadapan dengan negara, dan keterikatan dengan norma-norma atau nilai-nilai hukum yang diakui oleh warganya (Hikam, 1996: 3).

Definisi serupa juga dikemukakan oleh Christopher Bryant (dalam Gaffar, 2000: 178). Ia menulis, "*Civil society refers to civilized or polished society in contrast to a rude, barbarous or savage society. ... Citizens learn to exchange views, to organize, to guard their autonomy and to keep an independent eye on government—for all of which the free dissemination of news and views through newspapers and other outlets is crucial.*"

Antonio Gramsci (dalam Simon, 1999: 102-3) mendefinisikan *civil society* sebagai organisasi-organisasi seperti lembaga keagamaan, partai politik, serikat buruh, asosiasi budaya, media massa, dan lain sebagainya yang berada di luar negara yang memperjuangkan demokrasi-kerakyatan dan membangun hegemoni¹⁴ tandingan (*counter hegemony*) melawan negara.

¹⁴ Kata hegemoni pertama kali digunakan oleh Plekhanov dan pengikut Marxis Rusia lainnya pada tahun 1880-an untuk menunjukkan perlunya kelas pekerja untuk membangun aliansi dengan petani dengan tujuan meruntuhkan gerakan Tsarisme (Tsar adalah nama sebuah bangsa di Rusia). Bagi Lenin, hegemoni merupakan strategi untuk revolusi, suatu strategi yang harus dijalankan oleh kelas pekerja dan anggota-anggotanya untuk memperoleh dukungan dari mayoritas. Gramsci kemudian memodifikasi konsep hegemoni Lenin ini menjadi

Sementara itu, Ernest Gellner (1995: 6) mengartikan *civil society* sebagai seperangkat institusi-institusi non-pemerintah yang berbeda-beda, yang cukup kuat untuk mengimbangi negara, dan pada saat yang sama tidak mencegah negara dari pemenuhan peranannya menjaga perdamaian dan arbitrase antara kepentingan-kepentingan besar.

Dengan demikian dapat dikatakan, *civil society* adalah sejumlah asosiasi masyarakat yang mengorganisasi diri secara sukarela, swadaya, dan independen untuk mengembangkan diri, berbicara, dan melakukan kritik, kontrol, atau *counter hegemony* terhadap negara dan kekuatan-kekuatan lain demi terciptanya keadilan sosial.

B. EVOLUSI KONSEP *CIVIL SOCIETY*

Merujuk kepada asal-usul frasa *civil society* di atas, secara historis Cicero merupakan peletak batu pertama gagasan *civil society*. Persepsinya bahwa *civil society* sama dengan negara masih terus berlanjut sampai awal abad ke-18. Ini tampak jelas dalam pemikiran Thomas Hobbes (1588-1679) dan John Locke (1632-1704).

Bagi Hobbes, negara harus memiliki kekuasaan absolut atas warganya. Negara memiliki semua kekuasaan legislatif,

sebuah konsep yang dijadikan sebagai sarana untuk memahami masyarakat dengan tujuan untuk mengubahnya. Hegemoni, menurutnya, adalah hubungan antara kelas sosial tertentu dengan kekuatan sosial lain. Kelas hegemonik adalah kelas yang mendapatkan persetujuan dari kekuatan dan kelas sosial dengan cara menciptakan dan mempertahankan sistem aliansi melalui perjuangan politik dan ideologis (Simon, 1999: 19-23)

eksekutif, dan yudikatif. Negara berhak menyensor semua opini dengan tujuan utamanya memelihara perdamaian internal, bukan menciptakan keonaran, sebab doktrin anti-perdamaian tidak dapat dibenarkan (Russell, 2002: 723-9; Fink, 2003: 52).

Peran warga negara, lanjut Hobbes, berakhir sepenuhnya dengan terpilihnya penguasa, baik perseorangan maupun kelompok. Pada saat itulah, segala sesuatu yang terkait dengan kebaikan bersama ada di tangan penguasa, termasuk untuk memberi hukuman. Ini didasarkan atas kenyataan bahwa tidak ada seorang pun yang memiliki kekuasaannya untuk menghukum segala tindakannya (sendiri), dan tanpa kemungkinan menghukum itu maka tidak ada artinya berbicara tentang hukum ataupun tindak kejahatan. Dengan bahasa lain, negara merupakan alternatif yang paling shahih atau satu-satunya alternatif untuk menjatuhkan hukuman (Fink, 2003: 52).

Sementara itu, Locke menolak adanya kekuasaan absolut negara. Menurutnya, kekuasaan negara didasarkan atas kontrak sosial antaranggota masyarakat yang menyerahkan hak alaminya (hak untuk hidup dan hak atas hasil kerjanya) kepada negara dengan tujuan agar negara menghukum siapa saja yang melanggar hak alami tersebut. Dengan kata lain, negara memiliki kekuasaan berkat orang-orang yang telah memilih mereka, dan yang terpenting adalah wewenang negara itu tetap berada di jalur hukum yang menjadi konsensus kolektif (Fink, 2003: 67).

Konsep *civil society* sebagai negara mengalami perubahan pada akhir abad ke-18. Para pemikir dan aktivis liberal seperti Tomas Paine (1737-1803) tidak puas dengan penyamaan *civil society* dengan negara, sehingga menganggap perlu adanya pemisahan antara keduanya. Negara harus dibatasi sampai sekecil-kecilnya karena keberadaannya hanyalah suatu keniscayaan yang buruk belaka. Sementara itu, *civil society* menyediakan ruang di mana warga dapat mengembangkan kepribadian dan memberi peluang untuk memuaskan kepentingannya. Dengan demikian, *civil society* harus lebih kuat dalam mengontrol negara demi keperluannya sendiri (Hikam, 1999: 116).

Kendati pemisahan antara negara dan *civil society* dipertahankan, tetapi gagasan bahwa pihak pertama berada dalam kontrol pihak kedua ditolak oleh idealis Jerman, G.W.F. Hegel (1770-1831). Alasannya, posisi *civil society* berada di antara keluarga dan negara. Karena berada di posisi antara itu, menurut Hegel, *civil society* masih belum mampu melakukan kontrol dan mengatasi konflik internal melalui politik. Kemampuan politik itu hanya dimiliki oleh negara sebagai entitas penjelmaan ide universal, dan karena itu posisinya secara logis mengatasi dan mengontrol *civil society* (Hikam, 1999: 116).

Untuk itu, kata Hegel, tugas *civil society* adalah memediasi individu dengan negara dan (memediasi) antarindividu. Mediasi ini pada perkembangannya akan melahirkan asosiasi-asosiasi yang bisa dijadikan kendaraan bagi setiap individu tersebut untuk memasuki gelanggang

politik. Gagasan Hegel ini dilandasi oleh pengamatannya bahwa masyarakat modern kurang memiliki institusi integratif yang dapat mengharmonisasi individu dan juga (kurang memiliki) perisai yang dapat memproteksi individu dari kekuasaan absolut negara. Karena itu, ia yakin bahwa asosiasi intermediasi inilah yang memproteksi individu dari semua jenis kekuasaan negara dan mengatur kepentingan individu dengan masyarakat. Singkatnya, kepentingan pribadi perlu diperlunak dengan menjadi anggota suatu asosiasi, dan hubungan antarindividu dengan negara harus melalui asosiasi ini (Chandhoke, 2001: 189-90)

Berbeda dengan Paine dan Hegel, menurut Karl Marx (1818-1883), *civil society* merupakan bentuk relasi yang ditentukan oleh kekuatan-kekuatan produksi. Ia mencakup seluruh relasi material antarindividu dalam tahap perkembangan tertentu dari kekuatan-kekuatan produksi. Baginya, *civil society* hanya berkembang dalam kelas borjuis, yaitu organisasi sosial yang secara langsung membentuk produksi dan perdagangan (Fromm, 2002: 274-5).

Tesis Marx di atas bertolak dari hasil pelacakannya terhadap dinamika historis *civil society*. Ia menemukan bahwa revolusi borjuis telah menghancurkan hubungan sosial dan komunitas bersama yang ada; ia telah mencabut akses individu pada alat-alat produksi; ia telah membuat manusia tergantung kepada mereka yang mempunyai akses-akses tersebut; dan ia telah melemparkan manusia ke pasar untuk bekerja. Hasilnya sangat nyata, yaitu individualisme, kompetisi, dan egoisme menggantikan ikatan natural

dengan hubungan sosial yang menghadapkan pribadi sebagai alat untuk mencapai tujuan yang sangat individualistik (Chandhoke, 2001: 213-4)

Menariknya lagi, Marx melihat *civil society* bukan sinonim dari masyarakat alam; bukan masyarakat yang bertentangan dengan konsep negara alam, seperti dalam tulisan Hobbes dan Locke; dan bukan pula merupakan kematangan peradaban, sebagaimana asumsi Ferguson. Bagi Marx, *civil society* merupakan kemajuan dari bentuk masyarakat prapitalis yang ditandai dengan “demokrasi”, sekaligus wilayah ketidakberdayaan individu dalam hubungan produksi akibat persamaan dan kebebasan palsu yang diwacanakan kaum borjuis (Chandhoke, 2001: 214-5)

Pemikiran Marx di atas menunjukkan bahwa dia merumuskan konsep *civil society* dalam konteks relasinya dengan produksi kapitalis, sehingga *civil society* adalah kaum borjuis itu sendiri. Pada tahap ini, Marx jelas menganggap *civil society* sebagai kendala bagi pembebasan manusia dari penindasan yang lahir dari stratifikasi kelas yang sengaja dilanggengkan. Untuk itu, bagi Marx, terhapusnya *civil society* (kaum borjuis) merupakan tahapan yang harus ada untuk mewujudkan masyarakat tanpa kelas.

Pandangan Marx yang ekonomistik dan deterministik terhadap *civil society* tidak diikuti oleh semua pemikir Marxis. Antonio Gramsci (1891-1837), misalnya, mencoba menggunakan perspektif lain, yaitu dengan memposisikan *civil society* bukan sebagai elemen basis material, tetapi sebagai superstruktur. *Civil society* dan negara, dalam

pemahaman Gramsci, bertarung di ruang publik yang bebas untuk melancarkan hegemoni dan *counter-hegemony*. Penguasa pertama-tama melancarkan hegemoni untuk menciptakan konsensus di masyarakat. Selanjutnya, *civil society* yang berupa organisasi-organisasi di luar pemerintah juga bisa melakukan hegemoni tandingan (*counter hegemony*) melawan hegemoni negara (Hikam, 1999: 117-8).

Penting untuk dikemukakan bahwa selain kata “negara”, Gramsci juga menyebut masyarakat politik (*political society*) yang menunjuk pada hubungan-hubungan koersif yang terdapat pada aparat negara berikut lembaga-lembaganya, seperti angkatan bersenjata, polisi, lembaga hukum dan penjara, departemen-departemen (perdagangan, keuangan, industri, dan sebagainya). Masyarakat politik ini memainkan peran penting dalam membangun hegemoni di kalangan *civil society*, sekaligus menjadi kepanjangan tangan negara dalam melakukan tindakan-tindakan koersif (Simon, 1999: 106).

Meski demikian, Gramsci tidak menyebut semua lembaga negara sebagai masyarakat politik. Ada lembaga negara yang termasuk bagian *civil society*, misalnya lembaga pendidikan, karena hubungan edukatif antara guru dan siswa merupakan hubungan non-koersif. Pada tahap ini, kata Simon, jika kita bisa menerima bahwa di lembaga pendidikan terdapat hubungan timbal balik antara negara dan *civil society*, kita mungkin bisa menjelaskan suatu paradoks bahwa sekolah itu secara umum menjadi milik *civil society* meskipun sebagian besar lembaga itu disediakan oleh negara (Simon, 1999: 106).

Hal terpenting dari gagasan Gramsci adalah bahwa *civil society* dengan organisasinya bersifat sukarela dan otonom. Ini bertolak belakang dengan sifat negara yang koersif. Bagi Gramsci, agar sifat koersif negara itu bisa berkurang, maka *civil society* harus semakin menampakkan kekuatannya di hadapan negara. “Kita mungkin membayangkan unsur koersif negara yang semakin memudar seiring munculnya unsur-unsur *civil society* yang semakin kentara”, tutur Gramsci (Simon, 1999: 113). Jadi, evolusi *civil society* berlangsung dengan memperluas *civil society* itu sendiri secara terus-menerus serta dengan membangun hubungan yang otonom, mengatur dirinya sendiri (*self-governing*), dan disiplin diri masyarakat. Ini akan berjalan beriringan dengan hilangnya unsur-unsur koersif, hierarkis, dan birokratis negara secara bertahap.

Dalam konteks inilah kaum intelektual dituntut memainkan perannya. Mereka seharusnya menjadi *organizer* dalam memperkuat dan memperluas kekuatan *civil society* di hadapan negara. Meski demikian, Gramsci tampak selektif dalam merumuskan siapa yang dimaksud intelektual. Dia menolak apa yang disebutnya pandangan tradisional terhadap intelektual yang hanya terdiri dari para ahli sastra, filosof, seniman, atau jurnalis yang menganggapnya “intelektual sejati”.

Intelektual dalam perspektifnya lebih pada fungsi dan peran intelektual itu sendiri, bukan pada aktivitas berpikir intrinsik yang (tentu saja) dimiliki oleh semua orang. Gramsci berujar, “Oleh karena itu, kita bisa mengatakan

bahwa semua orang adalah intelektual, namun tidak semua orang mempunyai fungsi intelektual.” Gramsci menyebutnya dengan “intelektual organik”, yaitu intelektual yang menyadari identitas diri (baik yang diwakili dan yang mewakili), dan merupakan barisan terdepan yang riil dalam mengorganisasi hegemoni tandingan (*counter hegemony*) dan dominasi *civil society* melalui aparat negara (Simon, 1999: 141-5).

Uraian di atas menghadirkan suatu kenyataan bahwa gagasan *civil society* yang marak diperbincangkan dewasa ini telah mengalami proses evolusi yang melibatkan sejumlah tokoh besar. Substansi pemikiran *civil society* yang dikemukakan masing-masing tokoh itu dapat dipetakan sebagai berikut.

Tabel 4.1
Evolusi Konsep *Civil Society*

Nama Tokoh	Masa Hidup	Gagasan tentang <i>Civil Society</i>
M.T. Cicero	106-43 SM	Negara (dalam skala kecil) memiliki otoritas terhadap warganya
Thomas Hobbes	1588-1679	Negara berkuasa secara absolut terhadap rakyatnya
John Locke	1632-1704	Negara yang didasarkan atas kontrak sosial dan konstitusi

Adam Ferguson	1723-1816	Masyarakat maju (lawan masyarakat primitif dan barbarian)
Thomas Paine	1737-1803	Pengkerdilan kekuasaan negara demi kebebasan masyarakat
G.W.F. Hegel	1770-1831	Penyeimbang antara keluarga dan negara
A. Tocqueville	1805-1859	Asosiasi-asosiasi independen untuk mengontrol kekuasaan negara
Karl Marx	1818-1883	Masyarakat borjuis
A. Gramsci	1891-1837	Ruang perebutan hegemoni antara kelompok masyarakat dan negara

Jika dilihat dari aspek hubungan masyarakat dan negara, pemikiran *civil society* di atas dapat dikerucutkan menjadi lima varian. *Pertama*, pemikiran yang memosisikan *civil society* sebagai negara, seperti dikemukakan Cicero, Hobbes, dan Locke. *Kedua*, pemikiran yang melihat *civil society* sebagai alat untuk melucuti kekuasaan negara demi kebebasan penuh masyarakat, seperti diangankan oleh Paine. *Ketiga*, pemikiran yang menempatkan *civil society* sebagai mediator individu dalam berkomunikasi dengan negara, seperti diinginkan oleh Hegel. *Keempat*, pemikiran yang memandang *civil society* sebagai entitas yang memainkan fungsi kontrol terhadap

negara atau sebagai kekuatan mandiri untuk membangun konsensus antara negara dan masyarakat, sehingga negara tidak bertindak sewenang-wenang. Relasi semacam ini dikemukakan oleh Tocqueville. *Kelima*, pemikiran yang memosisikan *civil society* sebagai kekuatan mandiri yang terlibat dari pertarungan hegemoni dan *counter hegemony* dengan negara dan kekuatan-kekuatan lainnya. Pemikiran ini dikemukakan oleh Gramsci.

Sementara itu, gagasan *civil society* Ferguson dan Marx tidak bertolak dari relasi masyarakat dan negara. Ferguson melihat *civil society* sebagai tahapan lebih lanjut dari masyarakat primitif dan barbarian, sedangkan Marx menganggapnya sebagai kelas borjuis yang telah menjebak individu ke dalam mekanisme pasar yang tidak berpihak kepada kelas proletar.

Dari kelima varian di atas, konsep *civil society* yang akan dipakai dalam kajian ini adalah konsep Gramsci yang lebih moderat dibanding dengan yang konsep-konsep yang lain. Ia tidak menyerah sepenuhnya terhadap negara sebagaimana dalam pemikiran Cicero, Hobbes, dan Locke, namun juga tidak mengerdilkan peran negara sebagaimana tawaran Paine dan Tocqueville. Selain itu, Gramsci tidak meremehkan peran individu di dalam menyampaikan aspirasi dan melakukan kontrol terhadap negara, sebagaimana dalam pandangan Hegel. Gramsci hanya menginginkan agar *civil society* membangun kekuatannya seoptimal mungkin, sebab sifat koersif negara bisa berkurang seiring dengan kuatnya *civil society*. Salah satu caranya adalah melalui pendidikan.

Apalagi, Gramsci sendiri secara tegas memasukkan lembaga pendidikan sebagai bagian dari *civil society*.

C. KARAKTERISTIK *CIVIL SOCIETY*

Konsep *civil society* yang telah berevolusi selama 21 abad mempunyai karakteristik yang melekat dalam dirinya. Karakteristik inilah yang menjadi pertanda apakah suatu entitas dapat disebut sebagai *civil society* atau bukan, dan sekaligus dapat menghindarkan dari ketergelinciran konseptual bagi siapa saja yang mengkajinya. Ini sangat penting mengingat konsep *civil society* yang sejatinya merupakan diskursus di bidang sosial-politik telah memasuki disiplin-disiplin ilmu lainnya.

Mouzelis (dalam Gaffar, 2000: 179) mengajukan tiga karakteristik *civil society*. Pertama, adanya kondisi negara hukum yang secara efektif melindungi warga negara dari kesewenang-wenangan negara (*state arbitrariness*). Kedua, adanya kelompok kepentingan yang terorganisir dengan kuat, yang mampu mencegah penyalahgunaan kekuasaan (*abuses of power*) oleh mereka yang mengendalikan sarana administrasi dan paksaan. Ketiga, adanya pluralisme yang berimbang di antara kepentingan-kepentingan masyarakat sipil sehingga tidak ada satupun yang dapat menjadi dominasi mutlak (*absolute dominance*).

Hal serupa juga dikemukakan oleh A.S. Hikam. Menurutnya, ada tiga karakteristik *civil society*. *Pertama*, adanya kelompok mandiri dalam masyarakat (politik, ekonomi,

kultur, dan lain-lain). Kemandirian itu diukur terutama ketika mereka berhadapan dengan kekuatan negara. *Kedua*, adanya ruang publik sebagai tempat wacana dan kiprah politik bagi warga negara. Ruang publik inilah yang menjamin proses pengambilan keputusan berjalan secara demokratis. *Ketiga*, kemampuan masyarakat untuk mengimbangi kekuatan negara, kendati tidak melenyapkannya secara total. Negara bagaimanapun tetap diperlukan kehadirannya sebagai pengawas dan peleraai konflik, terutama dalam proses distribusi sumber daya, di samping menjamin keamanan internal dan perlindungan eksternal (Hikam, 1999: x).

Mengacu kepada pandangan dua tokoh di atas, setidaknya-tidaknya ada tiga karakteristik *civil society*, yaitu: adanya asosiasi-asosiasi independen, ruang publik yang bebas, dan perjuangan sosial. Ketiganya merupakan satu-kesatuan yang tidak terpisahkan. Satu karakteristik saja tidak terpenuhi, ia tidak bisa disebut *civil society*.

1. Asosiasi Independen

Manusia merupakan makhluk sosial (*social being*) yang tidak bisa hidup sempurna tanpa berdampingan dengan manusia lainnya. Manusia selalu berinteraksi dengan sesamanya. Interaksi inilah yang memunculkan kelompok-kelompok sosial (*social groups*) mulai dari yang paling sederhana seperti rumah tangga hingga yang sangat kompleks seperti negara. Antara rumah tangga dan negara tersebut terdapat asosiasi-asosiasi yang eksistensinya berbeda dengan rumah tangga dan negara.

Oxford Advanced Learner's Dictionary (1995: 62) mengartikan asosiasi sebagai *a group of people joined together for a shared purpose* (sekelompok masyarakat yang bergabung bersama demi tujuan yang sama). Soerjono Soekanto (1992: 132) menyebutkan empat kriteria asosiasi, yaitu: 1) yang dikejar adalah kepentingan bersama, 2) hubungan-hubungan antarindividu tidak bersifat pribadi, 3) organisasi sosial yang formal, dan 4) jumlah anggotanya relatif terbatas. Artinya, yang menjadi faktor utamanya adalah adanya tujuan kolektif dari individu-individu yang ada di dalam asosiasi. Ini melintasi sekat-sekat kelas, ras, suku, agama, bahkan negara.

Asosiasi merangkul semua individu yang terisolasi oleh dinding-dinding kelas, ras, suku, agama, dan lain-lain untuk secara bersama-sama memberi kontribusi kepada kehidupan politik dan sipil. Tocqueville menyebutkan, "Suatu asosiasi mempersatukan pikiran yang mempunyai tendensi untuk menderivasikan ke dalam satu saluran tunggal, dan memaksa untuk menempuh satu tujuan akhir yang telah ditentukan" (Chandhoke, 2001: 164).

Hegel juga mengungkapkan pandangan serupa. Baginya, semua karakter, bakat, atribut kelahiran, dan kepentingan pribadi musnah seiring dengan lahirnya persepsi dan tujuan bersama. Kepentingan-kepentingan dan tujuan-tujuan masing individu menjelma menjadi sebuah bangunan universal untuk meraih kepentingan-kepentingan dan tujuan-tujuan kolektif. Dengan merefleksikan relasi antara satu dengan yang lain, setiap anggota asosiasi menyadari interdependensinya (Rawls, 2003: 236).

Ulasan di atas tidak bisa dijadikan landasan bahwa semua asosiasi dapat disebut sebagai *civil society*. Sebuah asosiasi baru dapat disebut *civil society* kalau ia berupa “asosiasi independen”. Independensi memang menjadi titik tekan banyak pakar ketika memperbincangkan *civil society*. Independensi inilah yang memungkinkan asosiasi itu untuk melaksanakan visi, misi, dan programnya tanpa kendali dari pihak mana pun, termasuk negara dan lembaga-lembaga asing.

Mengenai independensi *civil society* ini, Nurcholish Madjid (1998a: 99) menulis,

“By definition, *civil society* adalah asosiasi-asosiasi non-pemerintah, tidak hanya *Non-Government Organization (NGO)*, tetapi termasuk yayasan, badan, lembaga riset, dan sebagainya, yang independen. Karena itu, *civil society* atau masyarakat madani itu biasanya menjadi penyangga pemerintah dan masyarakat. Ia berperan sebagai pelindung rakyat, tapi kadang-kadang menjadi juru bicara rakyat. Yang diperlukan sekarang adalah independensi. Karenanya, saya tidak setuju setiap kali ada orang mendirikan asosiasi kemudian minta restu pemerintah. Tidak betul itu. Termasuk sehabis kongres mesti menghadap. *Wah*, itu berarti menyerahkan independensinya. Itu feodal.”

Hal menarik dari tesis Cak Nur (sapaan akrab Nurcholish Madjid) di atas adalah bangunan relasi antara *civil society* dan negara. Cak Nur tidak mengartikan independensi dengan memutus hubungan dengan pihak negara atau pihak-pihak

lain. Baginya, yang terpenting *civil society* itu menjadi corong publik (*public speakers*) dan penopang antara pemerintah dengan rakyatnya. Dengan catatan, hubungan tersebut demi kemaslahatan publik.

Masalahnya, mungkinkah asosiasi *civil society* mampu menjaga independensinya sementara ia menikmati fasilitas yang disediakan oleh negara? Asosiasi *civil society* memang berada dalam posisi yang sulit ketika memutuskan untuk berhubungan dengan negara. Satu sisi ia harus menjadi corong aspirasi publik atau media untuk mengkritisi kebijakan-kebijakan pemerintah yang tidak populis, sementara di sisi lain ia merasakan nikmatnya pemberian pemerintah. Karena itu, Tocqueville, Gramsci, Gellner, dan tokoh-tokoh lainnya mendesak agar asosiasi-asosiasi *civil society* tetap “menjaga jarak” dengan penguasa sehingga mereka tetap menjadi kekuatan penyeimbang antara negara dan rakyat.

Konteks independensi *civil society* dari negara ini berkonotasi seolah-olah yang dapat mengintervensi *civil society* hanyalah negara. Konsep itu perlu dilihat dari sisi historis. Ia mengemuka pada paruh pertama abad ke-19 di mana negara tampil sebagai entitas yang sangat dominan. Sementara itu, di era globalisasi ini, entitas dominan bukan hanya negara tetapi bisa juga pihak asing, baik negara maupun organisasi-organisasi internasional.

Dalam konteks inilah, formulasi independensi *civil society* yang diajukan oleh pemikir-pemikir Barat perlu dikontekstualisasikan dengan situasi saat ini. Bagi penulis,

saat ini *civil society* harus menjaga independensinya (bukan memutuskan hubungan), baik dari negara maupun pihak-pihak asing, sebab keduanya sama-sama bisa mengintervensi *civil society*. Bisa saja *civil society* begitu independen di hadapan penguasa di negaranya sendiri, tetapi ia menjadi kepanjangan tangan dari pihak asing. Hal semacam ini tentunya tidak bisa disebut independen dalam arti yang sebenarnya.

2. Ruang Publik yang Bebas (Free Public Sphere)

Kata “publik” mengandung beragam makna. Ia sangat tergantung kepada konteks penggunaannya, apakah digunakan untuk menjelaskan peristiwa, lembaga, atau opini. Secara terminologis, frasa “ruang publik” sendiri juga memiliki sejumlah variasi arti. Terry Eagleton, misalnya, mengartikan ruang publik sebagai gugus keyakinan, pandangan, dan praktik yang menyangkut sikap, wacana, cara berpikir, dan corak keberadaban (*civility*) yang berlangsung dalam interaksi sosial. David Marquand menyebutnya sebagai arena hidup sosial dengan tata aturan dan cara keputusan tersendiri, melintasi batas-batas sektoral; kegiatan yang dilakukan baik oleh perorangan, asosiasi-asosiasi swasta, maupun instansi-instansi pemerintah (Priyono, 2005: 154-6).

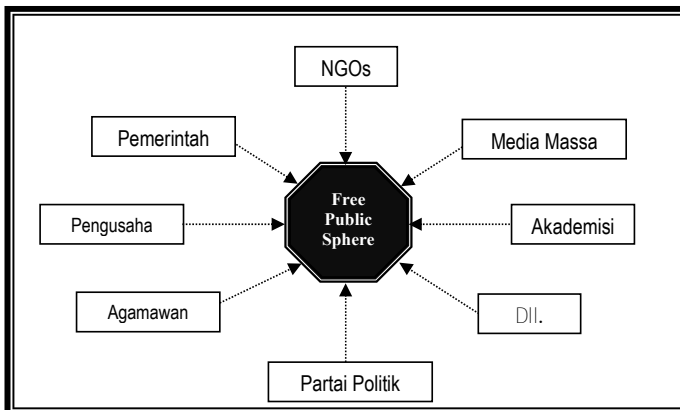
Sementara itu, Jüergen Habermas mengartikan ruang publik yang bebas (*free public sphere*) sebagai ruang di mana anggota masyarakat sebagai warga negara mempunyai akses sepenuhnya terhadap kegiatan publik. Mereka dapat melakukan kegiatan-kegiatan itu secara merdeka, tanpa distorsi dan kekhawatiran, termasuk dalam penyampaian pendapat

secara lisan atau tulisan (Hikam, 1996: 87; Piliang, 2005: 3; Priyono, 2005: 154).

Artinya, di dalam *free public sphere* ini, warga masyarakat memiliki akses yang luas kepada lembaga-lembaga, baik lembaga negara seperti birokrasi, peradilan, partai politik, maupun kelompok kepentingan. Di dalam *free public sphere* ini pula terdapat diskursus yang intensif tentang segala hal yang terjadi dalam negara sehingga pemerintah dan lembaga-lembaga negara memiliki tingkat akuntabilitas yang cukup tinggi (Gaffar, 2000: 193-5).

Secara institusional, *free public sphere* ini meliputi pemerintah, media massa, NGOs, parlemen, dan semacamnya. Berikut ini contoh kekuatan-kekuatan yang “bertarung” dan ruang publik yang bebas.

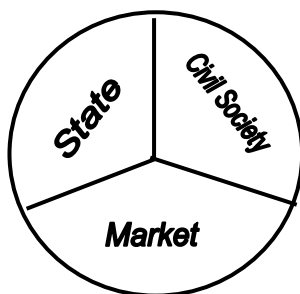
Gambar 4.1
Kekuatan-kekuatan di dalam *Free Public Sphere*



Sumber: Priyono, 2005: 161

Berbeda dengan pola di atas, tetapi dengan substansi yang relatif sama, Tocqueville (dalam Chandhoke, 2001: 165-6) menyebutkan tiga kekuatan besar yang bertarung di ruang publik yang bebas. *Pertama*, negara dengan sistem representasi parlemen formal, pengadilan, MPR, birokrasi dan tentara. *Kedua*, arena aktivitas ekonomi pribadi. *Ketiga*, *civil society* dengan seni berasosiasi. Pada wilayah terakhir ini, partai politik, opini publik, masyarakat ilmiah, profesional, buruh, dan semacamnya memiliki energi dan kekuatan yang sangat berlimpah. Melalui asosiasi-asosiasi ini, eksekutif sentralisasi negara, khususnya dalam *civil society*, dapat diminimalisasi. Apabila diilustrasikan, hal tersebut tampak seperti gambar di bawah ini.

Gambar 4.2
Tiga Kekuatan di dalam *Free Public Sphere*



Sejarah mencatat bahwa ruang publik yang bebas telah menjadi salah satu elemen utama yang diperjuangkan

oleh asosiasi-asosiasi *civil society* di Republik Ceko dan Polandia. Perjuangan ruang publik yang bebas itu didorong oleh persepsi bahwa adanya pemusatan kekuasaan yang berlebihan pada negara sebagai kepanjangan tangan partai (komunis) akan menggeser warga negara ke posisi marginal. Demikian pula, kontrol yang terlalu ketat oleh negara terhadap alat-alat produksi, media massa, organisasi kemasyarakatan, dan lembaga keagamaan telah menjadi gejala kultural yang umum ditujukan untuk melayani sistem post-totalitarian.¹⁵ Lebih lanjut, menurut Vaclav Havel, tidak adanya *free public sphere* akibat penyeragaman nilai, budaya, dan ekspresi yang dipaksakan oleh penguasa dapat berakibat pada kemandulan budaya dan kesengsaraan hidup. Hal ini tentu saja bertolak belakang dengan fitrah manusia yang bebas, plural, dan independen (Hikam, 1996: 87).

3. Perjuangan Sosial

Definisi-definisi *civil society* yang dikemukakan para pakar di atas menunjukkan bahwa keberadaan *civil society* bukan untuk kepentingan kelompok, tetapi demi perjuangan keadilan sosial. “*Civil society* merupakan musuh alamiah otokrasi, kediktatoran, dan bentuk-bentuk lain kekuasaan

¹⁵ Menurut Vaclav Havel, konsep pascatotalitarianisme (*post-totalitarianism*) digunakan untuk membedakannya dengan totalitarianisme di bawah Stalin, Hitler, dan Mussolini. Pada pascatotalitarianisme ini, kekejaman-kekejaman fisik sebagai alat represi politik tidak lagi menyolok, walaupun tidak berarti hilang sama sekali. Kekejaman fisik ini telah diganti dengan upaya-upaya ideologis atau kultural yang secara sistematis melakukan penetrasi ke dalam masyarakat dengan tujuan mendudukkannya di bawah dominasi negara (Hikam, 1996: 87)

yang sewenang-wenang,” kata Guiseppe Di Palma (dalam Azyumardi, 2000: 6).

Maḥmûm mukhâlafah pandangan Di Palma adalah bahwa asosiasi-asosiasi independen yang tidak memperjuangkan keadilan sosial tidak bisa disebut *civil society*. Pandangan Di Palma ini seolah-olah menjadi penjelas (*tabyin*) dari frasa “asosiasi independen” yang masih general (*`âm*). Generalitas asosiasi indenpenden itu tidak jarang memunculkan mispersepsi mengenai asosiasi *civil society*.

A.S. Hikam, yang diklaim sebagian Nahdliyyin sebagai “pendekar” *civil society* di Indonesia, termasuk orang yang kurang pas dalam menafsirkan “asosiasi independen” dalam konsep *civil society*. Baginya, asosiasi independen itu meliputi lembaga swadaya masyarakat, organisasi sosial keagamaan, paguyuban, dan kelompok-kelompok kepentingan (*interest groups*) (Hikam, 1996: 3).

Dengan memasukkan “paguyuban” sebagai salah satu entitas *civil society*, Hikam kurang jeli membedakan paguyuban dan asosiasi. Menurut Ferdinand Tonnies dan Charles P. Loomis, paguyuban (*gemeinschaft*) adalah bentuk kehidupan bersama di mana anggota-anggotanya diikat oleh hubungan batin yang murni dan bersifat alamiah. Dasar hubungan tersebut adalah rasa cinta dan rasa kesatuan batin yang memang dikodratkan. Bangunan relasi antarindividu bersifat riil dan organis sebagaimana organ tubuh manusia atau binatang. Bentuk paguyuban ini dapat dijumpai dalam keluarga, kelompok kekerabatan, dan semacamnya (Soekanto, 1992: 144).

Definisi Tonnies dan Loomis mengindikasikan bahwa paguyuban berbeda dengan asosiasi dalam konteks *civil society*. *Pertama*, asosiasi dalam konteks *civil society* adalah asosiasi yang berada di antara keluarga dan negara. *Kedua*, sebagaimana dikemukakan Tocqueville, Rawls, dan Soekanto, asosiasi dibangun dengan adanya kesamaan persepsi dan tujuan yang bertumpu atas argumentasi-argumentasi rasional, bukan dengan alasan batin dan alamiah seperti dalam keluarga dan kekerabatan. *Ketiga*, asosiasi mempunyai struktur organisasi yang formal. Ini berbeda dengan keluarga dan kekerabatan yang mengalir apa adanya.

Selain itu, dengan memasukkan paguyuban sebagai salah satu entitas *civil society*, Hikam telah inkonsisten dengan pandangannya sendiri. Pasalnya, ia sering melontarkan dalam sejumlah tulisannya bahwa *civil society* merupakan alat kontrol terhadap negara, sebagaimana dikemukakan oleh Tocqueville dan Gramsci yang mewarnai referensi Hikam dalam mendiskusikan *civil society*. Karenanya, batasan “alat kontrol terhadap negara” itulah yang melegitimasi bahwa paguyuban tidak dapat dikategorikan sebagai asosiasi *civil society*.

Lebih parah lagi kalau kelompok-kelompok yang bertujuan negatif dianggap sebagai bagian dari *civil society*. Hal semacam ini dapat diamati dalam pandangan Muhadjir Effendy. Melalui buku *Masyarakat Equilibrium Meniti Perubahan dalam Bingkai Keseimbangan*, ia menulis,

“Dalam sebuah laporannya, Majalah *TIMES* pernah memberitakan bahwa di Jakarta telah terdapat *Gay Club*. Ini berarti bahwa keberadaan gay di Indonesia mendapatkan legitimasinya. ... Di Amerika, keberadaan kaum gay telah cukup lama mendapatkan pengesahannya. Inilah fenomena *civil society*, suatu masyarakat yang di dalamnya termasuk gay, lesbian, preman, *gank*, dan lain-lain. Jadi, jangan pernah berpikir bahwa *civil society* itu pasti baik” (Effendy, 2002: 9-10).

Effendy tampaknya tidak membedakan mana asosiasi independen yang dapat disebut *civil society* dan mana yang bukan. Ia mengeneralisasi bahwa *civil society* meliputi seluruh asosiasi-asosiasi independen, apa pun bentuk dan motifnya. Bagaimana jika motif asosiasi itu negatif, seperti preman? Setiap orang memang memiliki kebebasan untuk berasosiasi, tetapi asosiasi itu bukan asosiasi yang mengganggu kebebasan orang lain.

Untuk mengomentari contoh-contoh *civil society* yang diajukan Effendy, perlu dikemukakan lagi tentang definisi *civil society*. Sebagaimana disebutkan di muka, *civil society* adalah sejumlah asosiasi masyarakat yang mengorganisasi diri secara sukarela, swadaya, dan independen untuk mengembangkan diri, berbicara, dan melakukan kritik, kontrol, atau *counter hegemony* terhadap negara dan kekuatan-kekuatan lain demi terciptanya keadilan sosial.

Merujuk kepada definisi itu, asosiasi-asosiasi independen seperti *Guy Club*, Pecinta Mobil Tua, Kapak Merah, Ikatan Preman Terminal, Persatuan Penjambret Indonesia, dan lain-lain tentu saja bukan termasuk dalam kategori *civil society*.

Alasannya sangat sederhana. Asosiasi-asosiasi itu hanyalah kelompok senang-senang (baca: hura-hura), bukan sebagai alat kontrol terhadap negara atau memperjuangkan keadilan sosial. Alih-alih memperjuangkan keadilan sosial, keberadaan preman atau *gank* itu seringkali justru merusak kebebasan orang lain. Padahal, keberadaan *civil society*, sebagaimana diutarakan Di Palma, tidak lain adalah untuk melawan berbagai bentuk penindasan, atau sebagai penyekat antara negara dan warga negara dalam istilah Tocqueville, bukan untuk menginjak-injak kemerdekaan orang lain.

Singkatnya, asosiasi independen dapat dikatakan sebagai *civil society* manakala ia terorganisasi secara formal untuk memperjuangkan *social justice* dan melawan segala bentuk kesewenang-wenangan yang dilakukan oleh siapa saja, bukan paguyuban yang kumpul asal kumpul, apalagi justru merugikan masyarakat.

D. DISKURSUS KONSEP *CIVIL SOCIETY* DI INDONESIA

Wacana *civil society* memang telah hadir di negeri ini sejak awal 1990-an, tetapi perdebatan hangat seputar wacana itu baru muncul sejak pertengahan dekade yang sama. Sejumlah buku tentang *civil society*, baik tulisan sendiri maupun terjemahan, mulai bermunculan. Diskusi-diskusi ilmiah yang mengetengahkan tema *civil society* juga marak diselenggarakan. Diskursus *civil society* menemukan momentum yang pas tatkala negara kepulauan ini dilanda krisis moneter yang berujung pada lengsernya Soeharto yang

telah menjalankan biduk pemerintahan sekitar tigapuluh dua tahun.

Diskursus *civil society* yang paling menonjol di Indonesia meliputi tiga aspek, yaitu terminologi *civil society*, relasi agama dan *civil society*, dan relasi *civil society* dan negara.

1. Terminologi *Civil Society*

Dalam diskursus ilmiah, masalah istilah kerap melahirkan multitafsir, apalagi kalau istilah itu diadopsi dari istilah asing yang “sulit” dicarikan padanannya. Wajar saja manakala sejumlah pakar mencoba mencarikan istilah tertentu, sesuai selernya masing-masing, yang dianggap sama atau relatif sama dengan istilah asalnya. Setiap istilah tentu saja memiliki watak dan implikasi tertentu sebab di dalam istilah itu tersimpan “makna” yang ingin disampaikan oleh pembuatnya. Makna itu bisa berakar dari budaya, aliran, ideologi, maupun agama. Makanya, silang pendapat acapkali terjadi hanya gara-gara sebuah istilah.

Fenomena semacam ini juga terdapat di seputar wacana *civil society* di Indonesia. Berbagai istilah ditawarkan sebagai “naturalisasi” term *civil society*, antara lain “masyarakat sipil”, “masyarakat warga”, “masyarakat kewargaan”, dan “masyarakat madani”. Ada juga kalangan yang tetap mempertahankan *civil society* sesuai bentuk asalnya, tanpa berupaya untuk mengganti istilah itu dengan istilah-istilah yang bercorak Indonesia. Pada tahap ini publik tidak bisa membuat penilaian (*judgment*) mana yang lebih baik dan mana yang

lebih buruk, sebab masing-masing pihak yang melontarkan gagasan itu memiliki argumentasi tersendiri.

Menurut A.S. Hikam (1999: 77), masalah perbedaan istilah tersebut bisa sangat penting, tetapi bisa juga tidak penting. Sebuah istilah menjadi sangat penting apabila diartikan, kemudian dipahami dan dilaksanakan dalam suatu praksis yang berbeda-beda, dan ternyata keberbedaan itu bersifat fundamental. Sebaliknya, istilah itu menjadi tidak penting kalau hanya menyangkut persoalan bagaimana penterjemahan istilah dengan tujuan agar dapat dipahami dengan mudah oleh khalayak. Karena itu, lanjut Hikam, kalau term *civil society* berubah menjadi bermacam-macam istilah seperti di atas, itu hanyalah merupakan perkembangan dari sebuah konsep yang coba dibumikan dalam konteks Indonesia.

Mengenai naturalisasi istilah *civil society* di Indonesia, istilah masyarakat sipil, masyarakat madani, dan *civil society* merupakan istilah yang lebih banyak menyita perhatian. Ketiganya mengandung akar perdebatan sendiri-sendiri. Istilah masyarakat sipil disinyalir bersinggungan dengan istilah “militer” yang sering dihadapkan dengan “sipil” (non-militer). Sementara itu, masyarakat madani dan *civil society* sering didiskusikan selain karena masalah keagamaan juga karena keduanya melibatkan dua kelompok yang berbeda.

2. Masyarakat Sipil yang Disalahpahami

Banyak tulisan menyebutkan bahwa orang yang pertama kali memakai istilah masyarakat sipil adalah Mansour Fakih.

Ini merujuk kepada bukunya berjudul *Masyarakat Sipil untuk Transformasi Sosial Pergolakan Ideologi LSM Indonesia* (1996). Buku itu berasal dari disertasi Fakih di *Center for International Education*, Universitas Massachusetts, Amerika, yang semula berjudul *The Role of Non-Government Organization in Social Transformation: A Participatory Inquiry in Indonesia* (1996).¹⁶

Kalau argumentasinya hanya merujuk kepada judul buku Mansour Fakih, sesungguhnya ada judul buku lain yang lebih awal memakai istilah masyarakat sipil, yaitu *Membangun Masyarakat Sipil Menuju Kebebasan* (1995). Buku ini merupakan karya Ernest Gellner dengan judul asli *Condition of Liberty, Civil Society and Its Rivals* yang diterjemahkan (dan dimodifikasi) ke dalam bahasa Indonesia oleh Ilyas Hasan menjadi *Membangun Masyarakat Sipil Menuju Kebebasan*. Artinya, anggapan bahwa Fakih merupakan orang pertama yang memakai istilah masyarakat sipil sebagai padanan *civil society* jelas ahistoris. Fakih menggunakan istilah itu pada 1996, sementara Ilyas (sebagai penerjemah) telah memakainya pada 1995.

¹⁶ Penting disampaikan bahwa Fakih bukan orang yang fanatik terhadap penggunaan term masyarakat sipil. Pada buku pertamanya, *Masyarakat Sipil untuk Transformasi Sosial Pergolakan Ideologi LSM Indonesia* (1996), dan tulisannya untuk mengantarkan Jurnal Wacana, *Masyarakat Sipil; Catatan Pembuka* (1999), Fakih memang memakai istilah masyarakat sipil. Tetapi pada tulisan-tulisan berikutnya, seperti *Gramsci di Indonesia; Pengantar* (1999), *Sesat Pikir Teori Pembangunan dan Globalisasi* (2001) yang kemudian ber-“evolusi” menjadi *Runtuhnya Teori Pembangunan dan Globalisasi* (2002), *Jalan Lain Manifesto Intelektual Organik* (2002), dan *Bebas Neoliberalisme* (2003), Fakih malah memakai istilah *civil society*. Ini indikasi bahwa Fakih tidak mempersoalkan pemakaian suatu istilah yang dianggap padanan *civil society*, selagi istilah itu tidak melenceng dari esensi konsep tersebut.

Kendati demikian, hal terpenting di sini bukan siapa yang lebih dahulu memperkenalkan istilah masyarakat sipil, melainkan kesalahpahaman yang sering muncul dari istilah tersebut. Frasa masyarakat sipil, sebagaimana dikemukakan Dawam Rahardjo (1999b: 134), cenderung berasosiasi sebagai lawan militer. Akibatnya, tidak jarang orang memahaminya sebagai benturan antara sipil dan militer.

Sebagai contohnya adalah tulisan Ahmad Syafii Ma'arif dalam *Islam dan Politik Teori Belah Bambu Masa Demokrasi Terpimpin (1959-1965)*. Pada Apendiks VII yang berjudul *Konsep Negara dan Masyarakat Sipil dalam Perspektif Islam* ia menyatakan:

“Sebuah masyarakat sipil jangan dipertentangkan dengan masyarakat non-sipil. Keduanya saling bergantung; keduanya tidak dapat dipisahkan satu sama lain. ... Apakah masyarakat sipil juga mempunyai kemampuan berperang, atau masyarakat sipil hanya pandai mengatur negara dan politik, sementara masalah pertahanan diserahkan sepenuhnya kepada tentara, adalah persoalan masing-masing. Yang terpenting bagi Islam adalah agar rakyat hidup dalam suasana aman, damai, dan bebas dari segala macam rasa takut dalam bentuk apa pun” (Ma'arif, 1996: 194).

Contoh lain dapat ditemukan dari petikan tulisan Thoha Hamim berikut, yang ia kutip secara tidak langsung dari artikel Mansour Fakih, *Masyarakat Sipil; Catatan Pembuka*.

“Konsep *civil society* kadang diartikan sebagai masyarakat sipil. Pengertian tersebut didorong oleh keinginan untuk memberikan hak kepada kalangan sipil (non-militer) yang selama ini dikebiri hak-hak politik, sosial, dan ekonomi mereka akibat dari dominasi ABRI melalui penerapan doktrin Dwi Fungsi-nya. Dengan begitu, *civil society* diartikan sebagai masyarakat dengan otoritas penuh untuk menyelenggarakan tugas eksekutif, legislatif, dan yudikatif tanpa pengaruh dan dominasi militer” (Hamim, 2000: 114).

Petikan Hamim ini seolah menegaskan bahwa Fakih merupakan tokoh yang mengartikan *civil society* atau masyarakat sipil sebagai lawan militer. Kalau tulisan Fakih yang dimuat dalam Jurnal Wacana itu di-*crosscheck* lagi, ternyata Hamim kurang utuh memahami pandangan Fakih. Palsunya, Fakih (1999: 2-3) mencatat:

“Perbincangan mengenai masyarakat sipil atau *civil society* menjelang dan selama kejatuhan pemerintah ‘militer’ Orde Baru memiliki konotasi yang sama sekali berbeda dengan konsep dan konotasi *civil society* yang diperdebatkan dalam ilmu sosial. ... Diskursus mengenai masyarakat sipil dalam ilmu sosial sesungguhnya tidak berkaitan atau tidak dimunculkan sebagai suatu masyarakat yang menjadi lawan dari kelompok militer yang diperdebatkan di Indonesia saat ini. Masyarakat sipil dalam ilmu-ilmu sosial pada dasarnya diartikan sebagai konsep yang berkaitan dan dilawankan dengan ‘masyarakat politik’ yang secara umum dipahami sebagai negara.”

Persepsi Ma'arif dan Hamim hanyalah sedikit contoh dari persepsi sejumlah kalangan yang menempatkan masyarakat sipil sebagai lawan dari militer. Padahal, masyarakat sipil, sebagai salah satu terjemahan *civil society*, sama sekali bukan merupakan lawan dari militer. Dalam evolusi gagasan *civil society* di Barat, tidak dijumpai seorang pemikir pun yang menempatkan *civil society* sebagai lawan dari militer.

Persepsi bahwa masyarakat sipil merupakan lawan dari militer yang berkembang di Indonesia kemungkinan besar karena lamanya dominasi militer di era rezim Orde Baru (Orba). Karenanya, ketika gagasan masyarakat sipil (*civil society*) muncul sebagai upaya perlawanan terhadap kekuasaan rezim Orba yang berlebihan, ia dianggap sebagai lawan dari militer. Benturan antara masyarakat sipil dan militer di penghujung runtuhnya rezim Orba sesungguhnya merupakan suatu kebetulan saja mengingat rezim tersebut didominasi militer. Eksistensi masyarakat sipil ketika itu tetap pada koridor perjuangannya, yaitu sebagai kontrol dan penolakan terhadap berbagai bentuk penguasa despotik.

3. Masyarakat Madani, Benarkah Sekedar Terjemahan?

Istilah masyarakat madani sebetulnya berasal dari bahasa Arab, *al-mujtama` al-madānī*. Secara etimologi, kata *mujtama`* memiliki makna yang sama dengan *musyârahah*, yaitu asosiasi, masyarakat, atau kumpulan orang (Ali & Muhdlor, 1998: 1628, 1725). Kata *madānī* tersebut diserap ke dalam bahasa Indonesia atau Melayu menjadi "madani".

Keduanya kemudian disandingkan sehingga membentuk frasa “masyarakat madani” yang dianggap sebagai padanan dari istilah *civil society*.

Istilah masyarakat madani sendiri pertama kali diperkenalkan oleh Anwar Ibrahim dalam ceramahnya pada Festival Istiqlal di Jakarta, 26 September 1995. Ibrahim menyebut masyarakat madani sebagai terjemahan *civil society* dalam bahasa Inggris atau *al-mujtama` al-madāni* dalam bahasa Arab. Ia mendefinisikannya sebagai masyarakat bermoral yang menjamin keseimbangan antara kebebasan individu dan stabilitas masyarakat, di mana masyarakat mempunyai daya dorong dan inisiatif individual baik dari segi pemikiran, seni, ekonomi, maupun teknologi, yang didasarkan atas undang-undang (Prasetyo, *et.al.*, 2002: 157-8).

Masyarakat madani kemudian menjadi sebuah istilah yang marak digunakan dalam ruang-ruang ilmiah.¹⁷ Penggunaan istilah masyarakat madani sebagai salah satu naturalisasi istilah *civil society* sesungguhnya boleh-boleh saja. Persoalan muncul tatkala istilah itu melahirkan

¹⁷ Begitu *booming*-nya istilah masyarakat madani di Indonesia, ada sebuah penerbit yang memberi judul buku terjemahannya dengan *Masyarakat Madani Tinjauan Historis Kehidupan Zaman Nabi*. Padahal judul asli buku ini adalah *Madinan Society at the Time of the Prophet: Its Characteristics and Organization*. Kata *madinan society* jelas tidak berarti “masyarakat madani” (sebagai padanan *civil society*). Ia berarti “masyarakat Madinah”, sebab kata *madinan* merupakan *adjective* (kata sifat) yang berasal dari *noun* (kata benda) “Madinah”. Penerbit secara sengaja telah memanipulasi pesan yang ingin disampaikan oleh penulis buku tersebut, Akram Dhiyauddin Umari. Kalau penulis mau mengurai tentang masyarakat madani, ia pasti akan menggunakan kata *civil society*, sebab buku itu disusun dalam bahasa Inggris—jika disusun dalam bahasa Arab, ia akan memakai *al-mujtama` al-madāni*; jika dalam Bahasa Jerman, ia akan menggunakan *Bürgerliche Gesselschafte*.

multitafsir yang justru melenceng dari gagasan dasar *civil society*.

Dawam Rahardjo (1999b: xxii-iv), misalnya, menyatakan bahwa konsep masyarakat madani tidak identik dengan *civil society*. Pertama, *civil society* dinilai berasal dari sejarah Eropa Barat dan Amerika Utara. Kedua, *civil society* dinilai mengimplikasikan pengertian sekularisme.

Dawam Rahardjo juga mengklaim bahwa cakupan masyarakat madani lebih luas daripada *civil society*, sebab konsep masyarakat madani juga mencakup negara. Selain itu, jika *civil society* merupakan ruang hidup yang telah meninggalkan individu dan keluarga, masyarakat madani ingin menghidupkan kembali peranan individu dan keluarga. Dengan demikian, masyarakat madani merupakan masyarakat ideal, sedangkan *civil society* hanya bagian dari masyarakat madani. *Civil society* berarti *free public sphere* (ruang publik yang bebas) sebagaimana didefinisikan oleh Habermas. Tetapi ruang publik bebas (*free public sphere*) ini hanya merupakan bagian esensial dari masyarakat madani, bukan sebagai ciri utamanya.

Lebih lanjut, Dawam Rahardjo menyatakan, *civil society* bisa dipisahkan dari negara, tetapi nilai-nilai agama harus dapat bermain pada tatanan masyarakat maupun negara. Karena itu, konsep masyarakat madani dianggap membebaskan *civil society* dari sekularisme. Dengan demikian, gagasan dasar *civil society* bisa diterima dengan istilah masyarakat madani.

Pandangan Rahardjo yang cukup berani di atas perlu didiskusikan lagi. *Pertama*, dengan menyatakan bahwa masyarakat madani tidak identik dengan *civil society* karena berasal dari Barat, sekuler, dan lebih sempit daripada pengertian masyarakat madani, Rahardjo tampak tidak konsisten dalam penggunaan istilah masyarakat madani. Pasalnya, sejak awal ia mengakui kalau istilah itu diambil dari istilah yang diperkenalkan Anwar Ibrahim yang secara tegas memakainya sebagai terjemahan *civil society* (Rahardjo, 1999a: 145). Karena itu, Rahardjo seharusnya memakai istilah masyarakat madani juga sebagai terjemahan dari *civil society*, bukan mengajukan konsep yang justru bertolakbelakang dari gagasan Anwar Ibrahim.

Bila dicermati, Rahardjo cenderung ingin membangun konsep baru tetapi dengan istilah yang sama. Persepsi bahwa masyarakat madani mencakup negara dan mengemban visi untuk menghidupkan kembali peranan individu dan keluarga jelas di luar gagasan *civil society* yang berkembang di Barat sejak awal abad ke-19. Konsep Rahardjo itu malah *set back* kepada konsep Tomas Hobbes dan John Lock pada abad ke-16 sampai 17, atau bahkan kembali kepada gagasan Cicero di abad pertama SM.

Perlu ditambahkan, jika Rahardjo menganggap masyarakat madani mencakup negara, ia tidak perlu memakai istilah “negara” dan “masyarakat madani”, tetapi cukup dengan istilah “negara” atau “masyarakat madani” saja. Keduanya sudah menjadi satu kesatuan yang tidak perlu dipisah. Karenanya, Cicero, Hobbes, dan Locke tidak

memisahkan antara negara dan *civil society*, sebab bagi mereka, “negara” itulah yang disebut *civil society*.

Kedua, Rahardjo memaknai *civil society* secara parsial. Menurutnya, *civil society* adalah *free public sphere* dalam terminologi Jürgen Habermas. Konsekuensinya ia memposisikan *civil society* hanya bagian saja dari masyarakat madani yang dianggapnya sebagai masyarakat ideal.

Secara semantik pendefinisian *civil society* sebagai *free public sphere* sulit diterima akal sehat. Alasannya sederhana. Kata *society* pada frasa *civil society* jelas-jelas bermakna masyarakat, perkumpulan, perhimpunan, atau lembaga (Hornby, 1995: 1128), sementara *free public sphere* berarti ruang publik yang bebas. Bagaimana mungkin sebuah kata yang secara eksplisit berarti “kumpulan sejumlah manusia” diartikan sebagai “arena atau ruang”. Singkatnya, Dawam Rahardjo telah “membendakan” manusia.

Ditinjau dari sisi terminologi pun—sepanjang pengetahuan penulis—belum ada pemikir yang mengartikan *civil society* hanya sebagai *free public sphere*. Cicero, Ferguson, Tocqueville, Bryant, Cohen, Arato, Gramsci, dan Gellner sama-sama mengartikan “kumpulan manusia”, meskipun dengan penekanan yang berbeda. *Free public sphere*, sebagaimana disinggung sebelumnya, hanyalah salah satu karakteristik *civil society*, bukan *civil society* itu sendiri.

Ini tidak berarti bahwa seseorang tidak diperkenankan membuat definisi lain. Setiap orang yang mempunyai kualifikasi dan kompetensi di bidangnya diperkenankan membuat suatu definisi yang berbeda dengan orang (baca:

pemikir) lain. Kendati demikian, definisi yang diajukan tidak boleh keluar dari konstruksi dasar konsep tersebut. Sebagai contoh, definisi sekolah sangat beragam. Tetapi, mendefinisikan sekolah sebagai “guru” tentu tidak bisa dibenarkan, sebab guru hanya merupakan salah satu karakteristik dari suatu entitas yang bernama sekolah.

Ketiga, pandangan Rahardjo mengenai sekularitas konsep *civil society* sepenuhnya benar, karena lahirnya *civil society* tidak dipicu oleh agama. Namun, alergi terhadap *civil society* hanya gara-gara ia merupakan konsep yang sekuler perlu direfleksikan kembali. Bukankah konsep demokrasi yang dianut bangsa ini juga konsep Barat yang sekuler? Mengapa sebagian besar intelektual Muslim Indonesia menerima dan bahkan memperjuangkan demokratisasi? Kalau demokrasi dan *civil society* sama-sama merupakan konsep sekuler, mengapa Dawam Rahardjo hanya “alergi” terhadap *civil society* dan menerima demokrasi? Bahkan ia menghimbau agar gerakan-gerakan keagamaan mendorong proses demokratisasi (Rahardjo, 1999b: xxii).

Pertanyaan-pertanyaan di atas mengindikasikan bahwa keberatan Dawam Rahardjo terhadap konsep *civil society* karena dinilai sekuler sulit untuk dicerna. Ia seolah-olah mengidap penyakit *xenophobia*, sehingga konsep yang dianggap asing dan “sekuler” harus dihindari. Padahal tidak semua yang asing dan sekuler itu jelek. Tidak sedikit dari sesuatu yang berbau asing dan sekuler mengandung nilai *mashlalah*. Yang terpenting adalah bagaimana mengambil yang baik dan mensortir yang buruk.

Lebih jauh, dengan mengungkit-ungkit sekularisme dalam *civil society*, ia tampaknya ingin mereligiuskan *civil society*. Keinginan itu semakin kentara dengan pernyataannya bahwa “konsep masyarakat madani dianggap membebaskan *civil society* dari sekularisme.” Kalau bebas dari sekularisme berarti masuknya nilai-nilai agama tertentu, sementara agama Rahardjo adalah Islam, maka, bagi Rahardjo, masyarakat madani merupakan islamisasi konsep *civil society*.

Rahardjo sesungguhnya bukan satu-satunya orang yang berupaya mengislamsiasi *civil society*. Ahmad Syafi'i Ma'arif juga mempunyai gagasan yang serupa dengan Rahardjo. Bagi Ma'arif (1999: 173), masyarakat madani adalah masyarakat terbuka yang ditegaskan atas landasan nilai-nilai etik-moral transendental yang bersumber dari Doktrin Langit. Maksud dari metafor “Doktrin Langit” ini sangat jelas, yaitu ajaran-ajaran Islam. Artinya, Ma'arif secara terbuka berupaya mengislamsiasi konsep *civil society*.

Islamisasi *civil society* tersebut, kata Thoha Hamim, bertumpu pada *projecting back theory*.¹⁸ Teori ini diimplementasikan dengan mengambil contoh kehidupan masyarakat Madinah di zaman Nabi yang secara kualitatif dianggap sejajar dengan masyarakat ideal menurut konsep *civil society*. Pensejajaran ini dilakukan untuk menunjukkan bahwa Islam mempunyai konsep—yang telah disimulasikan oleh Nabi—

¹⁸ Teori ini bertolak dari hadis yang menyatakan, “*Khair al-qurūn qarni tsumma al-ladzi yalūnahu tsumma al-ladzi yalūnahu*.” Secara bahasa, hadis ini berarti bahwa zaman yang terbaik adalah zaman Nabi Muhammad, kemudian zaman setelahnya, kemudian zaman setelahnya (lagi). Hamim menafsirkan hadis ini bahwa untuk menetapkan ukuran baik-buruknya perilaku harus merujuk kepada pada kejadian yang terdapat dalam khazanah Islam awal (Hamim, 2000: 126-7).

dalam membangun pranata sosial, ekonomi, dan politik yang selaras dengan dinamika kehidupan kontemporer.

Ikhtiar islamisasi konsep-konsep yang berasal dari Barat sejatinya bukan fenomena baru. Pada tahun 1980-an mencuat gagasan islamisasi ilmu pengetahuan (*islamization of knowledge*) yang dimotori oleh Isma`il Raji al-Faruqi. Kalau sejumlah intelektual berupaya untuk melakukan islamisasi konsep *civil society*, ini disebabkan oleh posisi dilematis mereka. Di satu sisi, konsep *civil society* terbangun dalam tradisi non-Muslim (*Judeo-Christian traditions*), sementara di sisi lain, ia telah menyatu secara organik dalam pranata kehidupan modern dan menjadi etika hidup masyarakatnya. Bagi mereka, cara yang bijak dalam situasi ini adalah mencari justifikasi religius, baik berupa prinsip-prinsip dogmatis maupun praktik-praktik keagamaan di masa lalu. Setelah memperoleh justifikasi religius, konsep *civil society* itu baru bisa diterima dan dipraktikkan.

Konsep masyarakat madani yang dikemukakan beberapa intelektual Muslim Indonesia di atas ternyata tidak sertamerta diterima oleh intelektual-intelektual Muslim Indonesia lainnya. Mereka justru mengkritik gagasan masyarakat madani itu. Sudut pandang kritik mereka beragam, mulai dari sisi linguistik hingga substansi konsep *civil society* yang berkembang di Barat.

Secara etimologi, kata Hikam, kata “madani” berasal dari kata “*madīnah*”, yang berarti kota atau peradaban. Dampaknya, terlihat jelas adanya bias bahwa (seakan-akan) yang paling beradab adalah masyarakat kota. Padahal, di

dalam teori *civil society* tidak ada bias semacam itu. Dalam *civil society* yang paling penting adalah kemandirian organisasi, tanpa ada pembatasan kota atau desa. Bahkan, kalau mau jujur, *civil society* itu bertumbuh di daerah pedesaan juga, yakni dalam organisasi-organisasi seperti pesantren, persatuan lumbung desa, dan sebagainya. Hal-hal seperti itulah pada dasarnya merupakan embrio dari *civil society*. Dalam konsep *civil society* tidak ada klaim bahwa kota itu lebih beradab dari pada desa, meskipun pada kenyataannya, *civil society* itu sangat dipengaruhi oleh kelas menengah kota.¹⁹

Akibat pemahaman terhadap konsep *civil society* yang semacam ini, lanjut Hikam, belum apa-apa konsep masyarakat madani sudah membuat jarak antara kota dan desa, yakni seolah-olah hanya masyarakat kotalah yang *civilized*. Hikam juga mengkhawatirkan apabila wacana itu terus digulirkan dalam konteks gerakan Islam, maka akan lebih repot lagi karena akan ada klaim bahwa organisasi Islam yang mendukung *civil society* itu berorientasi kota, sementara organisasi-organisasi Islam yang berada di desa harus *disivilisasikan* terlebih dahulu. Padahal organisasi seperti Nahdlatul Ulama (NU) yang basis massanya jelas berada di pedesaan merupakan salah satu embrio terpenting

¹⁹ Apa yang disampaikan Hikam mengenai kelas menengah juga pernah dikemukakan oleh Muhammad Abed Al-Jabiri (2000: 48), seorang intelektual Muslim Maroko yang kini mengajar di Universitas Muhammad V, Rabat, Maroko. Menurutnya, ada sebuah kesepakatan bersama bahwa *civil society* pertama-tama adalah masyarakat urban dan bahwa institusi-institusinya merupakan kreasi masyarakat di perkotaan untuk mengatur kehidupan sosial, ekonomi, dan kebudayaan.

dalam perkembangan *civil society* di Indonesia (Hikam, 1999: 79-80).

Senada dengan Hikam, Abdurrahman Mas'ud menilai kata “madani” terlalu kota-sentris yang disadari atau tidak telah melupakan rural area, pedesaan, atau daerah-daerah pinggiran. Dengan bahasa lain, *term* ini mengandung dikotomi kota-desa, pusat-daerah, atau sentralisasi *vis á vis* desentralisasi. Ini merupakan *bias labeling* atau *prejudice* yang layak digugat (Mas'ud, 2000: 131).

Bias labeling dan kota-sentris dalam masyarakat madani memang sebuah kenyataan yang sulit—sekedar tidak mengatakan tidak bisa—dibantah. Ini bisa diamati dari tulisan Dawam Rahardjo berikut.

“Pengertian masyarakat madani mengacu kepada konsep *civil society*. Istilah masyarakat madani pertama kali dikemukakan oleh Deputi Perdana Menteri Malaysia, Anwar Ibarhim dalam Festival Istiqlal 1995. Di sini, agama merupakan sumber, peradaban adalah prosesnya, dan masyarakat kota adalah hasilnya. Dengan demikian, terjemahan *civil society* menjadi masyarakat madani mengandung tiga hal, yaitu agama, peradaban, dan perkotaan” (Rahardjo, 1999a: 145-6).

Pandangan Rahardjo bahwa masyarakat kota merupakan tujuan dari *civil society* cenderung diskriminatif. Anggapan itu secara eksplisit telah menegasikan masyarakat desa. Ia memunculkan kesan bahwa masyarakat yang beradab hanyalah masyarakat kota, sementara masyarakat desa

tidak beradab. Jika pernyataan Rahardjo dioperasikan dalam “rumus” silogisme, pernyataan itu akan terlihat seperti berikut.

Primis mayor: Masyarakat kota adalah lawan dari masyarakat desa
Premis minor: Masyarakat madani adalah masyarakat kota
Konklusi : Masyarakat madani adalah lawan dari masyarakat desa

Selain diskriminasi terhadap masyarakat desa, klaim Rahardjo bahwa “agama merupakan sumber (masyarakat madani), peradaban adalah prosesnya, dan masyarakat kota adalah hasilnya” juga wajib didiskusikan.

Pertama, Rahardjo telah mendistorsi *civil society* dari konsep yang lahir dari bermacam-macam teori, ideologi, dan keyakinan menjadi konsep yang hanya bersumber dari agama (baca: Tuhan). Jika Rahardjo menganggap masyarakat madani sebagai padanan *civil society*, ia seharusnya tidak mendistorsi *civil society* menjadi konsep yang hanya bersumber dari agama. Kalau pun ia ingin memasukkan agama sebagai salah satu sumber masyarakat madani, itu boleh-boleh saja, asalkan ia tidak menyingkirkan sumber-sumber masyarakat madani lainnya.

Kedua, ada kerancuan alur logika dalam gagasan Rahardjo tersebut. Ia mengklaim bahwa peradaban merupakan proses menuju masyarakat kota. Logika ini jelas kurang pas (untuk tidak mengatakan keliru). Yang pas adalah peradaban merupakan tujuan dari bermacam-macam konsep yang ada, termasuk konsep *civil society*. Agama — yang oleh Rahardjo

dianggap sebagai sumber *civil society* — juga tidak pernah mengangankan masyarakat kota. Agama mengidealkan masyarakat yang berkeadilan, toleran, kesetaraan, dan menjunjung tinggi hak-hak asasi manusia. Itulah masyarakat yang beradab. Masyarakat semacam ini bisa terbangun di mana saja, di kota atau di desa.

Selain karena *bias labeling*, AS. Hikam (1999: 77-78) juga secara tegas membedakan antara *civil society* dan masyarakat madani. *Pertama*, *civil society* mengandaikan adanya suatu masyarakat modern yang visinya (tentu) tidak seragam, dan bentuknya adalah asosiasi-asosiasi dalam masyarakat yang mandiri. Sementara dalam konteks politiknya, ia termanifestasi dalam bentuk masyarakat yang berorientasi pada kewarganegaraan yang berintikan penghormatan kepada hak-hak asasi manusia. Sedangkan masyarakat madani, kata Hikam, (tampaknya) ingin dikembalikan hanya pada tatanan normatif, yaitu konsep yang pernah ada pada zaman Nabi di Madinah. Padahal, dalam masyarakat madani itu tidak dikenal kewarganegaraan (dengan pemahaman modern), mengingat semua konsep masyarakat madani itu tekanannya pada elemen normatif, misalnya *civility*, peradaban, toleransi, dan semacamnya. Di situ tidak ada konseptualisasi mengenai bagaimana struktur masyarakat itu hendak ditata.

Kedua, konsep masyarakat madani lebih bersifat *utopian*, sehingga yang tampak di sana adalah sifatnya yang ideal. Sementara masyarakat dalam *civil society* adalah masyarakat yang “biasa-biasa” saja, dan karenanya tidak bisa lepas

dari kontradiksi yang terjadi karena di dalamnya terdapat masalah-masalah kelas, entitas, dan juga gender yang pada tingkat tertentu berpotensi yang merusak *civil society*.

Dalam konsep *civil society*, permasalahan di atas bukan untuk dihindari, tetapi yang diinginkan dari realitas itu adalah adanya kemampuan untuk melakukan tawar-menawar lewat dialog antar unsur-unsur tersebut di dalam suatu ruang publik yang bebas (*free public sphere*). Dengan demikian, konflik-konflik yang inheren di sana tidak harus merusak tetapi bisa diselesaikan lewat mekanisme-mekanisme yang bersifat setara. Selain itu, tambah Hikam, term masyarakat madani secara khusus dipopulerkan oleh pemikir Muslim, sehingga wacana itu kemudian cenderung menjadi monopoli kalangan Muslim saja.

Argumentasi terakhir Hikam bahwa masyarakat madani cenderung menjadi monopoli kalangan Muslim saja perlu diuji validitasnya. Bila menggunakan logika terbalik, apakah istilah *civil society* cenderung menjadi monopoli orang non-Muslim saja? Faktanya, siapa pun boleh mempergunakan istilah itu tanpa ada *side effect* terhadap identitas keagamaannya. Hikam sendiri secara getol mempergunakan istilah *civil society*. Apakah kegetolan itu berpengaruh terhadap keagamaan Hikam? Jawabannya, jelas tidak.

Istilah-istilah lain seperti *democracy* dan *human right* yang dipopulerkan oleh orang-orang non-Muslim juga diadopsi oleh pemeluk agama-agama lain secara bebas dan sukarela. Ini bukti bahwa istilah-istilah yang dilontarkan oleh seseorang atau sekelompok orang dari suatu agama

belum tentu cenderung menjadi monopoli orang-orang yang seagama.

Selanjutnya, pada tataran operasional, gagasan masyarakat madani mengidealkan masyarakat Madinah sebagai profil terbaiknya. Idealisasi masyarakat Madinah sebagai *prototype* masyarakat madani juga mengundang kritik yang tidak kalah tajam. Bagi Abdurrahman Mas'ud (2000: 130), idealisasi masyarakat Madinah itu memperlihatkan persepsi sebagian intelektual Muslim Indonesia sudah terbentuk bahwa konstruksi kemasyarakatan Nabi di Madinah-lah yang paling sempurna untuk diikuti. Ia mempertanyakan, jika Nabi bersabda, “*Ikutilah sunnahku,*” apakah itu berarti sunnah Nabi periode Madinah saja yang layak diikuti?

Bukan hanya itu, idealisasi berlebihan terhadap kehidupan Nabi di Madinah memunculkan kesan dikotomik antara Mekkah dan Madinah yang tentunya bagi umat Muslim tidak sah memilih kehidupan kemasyarakatan Nabi di Madinah saja. Bukankah Al-Qur'an—yang lebih tinggi statusnya dari sunnah Nabi dan menjadi rujukan pertama umat Muslim sepanjang masa—terdiri dari 114 surat di mana 91 surat turun di Mekkah dan sisanya (23 surat) turun di Madinah? Surat-surat Makkiah memang pendek-pendek, menekankan keimanan dan *character building*, tetapi di dalam Islam, kehidupan pribadi tidak bisa dilepaskan dari kehidupan sosial; keimanan harus bersinergi dengan tingkah laku; dan cita-cita ideal Mekkah tidak bisa diceraikan dengan realitas sosial yang ada. Karenanya, ayat-ayat yang turun di

Mekkah tidak sedikit yang mengajak pada pembebasan bagi kaum yang lemah (Mas'ud, 2000: 131-2).

Kalau sejumlah intelektual Muslim di atas hanya mengkritisi term masyarakat madani, Ahmad Baso mengkritisi seluruh pribumisasi *civil society* di Indonesia. Ia menilai, pribumisasi konsep *civil society* dalam realitas Indonesia cenderung mereduksi atau bahkan jauh melenceng dari konsep *civil society* yang sebenarnya, yakni *civil society* yang terikat dengan basis historis dan lokalitas di mana konsep itu dilahirkan.

“Bila diandaikan konsep *civil society* di Barat mencakup segenap unsur-unsur A, B, C, D, E, hingga Z, maka ketika konsep tersebut dibahasakan dalam realitas sosial kita, yang muncul kemudian bukan lagi keseluruhan unsur-unsur tersebut, tetapi justru mirip dengan konsep “kosong” dan “mati”. Di sana tidak ada lagi unsur A, B, C, D, ... dst. yang saling berkaitan satu sama lain dalam keseluruhan unsur kausalitasnya, tetapi yang muncul: ‘*civil society* adalah A,’ ‘*civil society* adalah B,’ ‘*civil society* adalah C,’ dan seterusnya. Hubungan antara A, B, C, D, ... dst. yang ada di Barat merupakan sebuah keniscayaan secara historis mulai dilepaskan, yang kemudian dicomot di sana-sini sebelum akhirnya dipasang sebagai ‘model’ dan ‘referensi’ bagi gerakan pemberdayaan masyarakat di Indonesia” (Baso, 2000: 9).

Baso sesungguhnya menginginkan agar konsep *civil society* yang ada di Barat diterjemahkan di bumi Indonesia secara komprehensif, bukan secara parsial. Semangat

tersebut tentu patut diapresiasi. Sayangnya ia tidak konsisten dengan kritik yang dilontarkannya. Ini terlihat ketika ia mengemukakan argumentasi di balik munculnya fenomena “comot sana-sini” dalam gagasan *civil society* yang berkembang di negeri ini.

“... Sebab, kita di sini, di Indonesia, tidak lagi melihat konsep-konsep *civil society* yang liberal, kapitalis, rasional, individual, humanis dan yang sekuler. Para eksponen masyarakat sipil memperkenalkan *civil society* bukan sebagai konsep rasional, humanis, individual, dan sekuler, apalagi sebagai kritik budaya, tetapi sebagai konsep politik yang diarahkan kepada ‘pemberdayaan masyarakat dalam berhadapan dengan negara’. Mereka telah mengosongkan fakta-fakta historis yang melatarbelakangi dan membuat padat makna *civil society*, lalu diisi dengan ideologi-ideologi mereka sendiri” (Baso, 2000: 9).

Baso “berpura-pura” lupa kalau konsep *civil society* yang berkembang di Barat sejak abad pertama SM. tidak hadir dengan wajah tunggal. Ia hadir dengan wajah yang beragam. Selain itu, tesisnya bahwa konsep *civil society* di Barat adalah liberal dan kapitalis juga perlu divalidasi ulang. Ia, sekali lagi, “pura-pura” melupakan Karl Marx dan Antonio Gramsci yang merupakan representasi dari kaum antiliberalisme dan kapitalisme.

Perihal parsialitas, kalau memang benar-benar ada, dalam konsep *civil society* di Indonesia sesungguhnya merupakan ijhtihad untuk mengasimilasi konsep itu ke

dalam iklim sosial, budaya, ekonomi, politik, dan agama di negeri ini. Sebagai konsep asing, *civil society* tentu saja sulit—sekadar tidak mengatakan mustahil—diaplikasikan di bumi pertiwi ini persis 100% seperti konsep yang ada di Barat. Justru karena *civil society* berasal dari Barat yang liberal, kapitalis, rasional, individual, humanis dan sekuler, ia perlu dikontekstualisasikan dengan tradisi dan kultur masyarakat Indonesia. Apabila kontekstualisasi *civil society* dianggap mereduksi atau menghilangkan basis sosio-historis di mana konsep *civil society* muncul, maka penerapan secara serta-merta konsep itu justru akan menimbulkan kekacauan sosial (*social chaos*) akibat tercerabutnya bangsa ini dari akar sosial, budaya, dan agamanya.

Sebagaimana disampaikan Baso sendiri, masyarakat Indonesia bukan masyarakat liberal, bukan individual, bukan pula sekuler. Masyarakat Indonesia, secara umum, adalah masyarakat religius, gotong royong, dan tetap menjadikan agama sebagai salah satu pijakan kehidupan berbangsa dan bernegara. Bagaimana mungkin menerapkan sebuah konsep yang sudah jelas asimetris dengan masyarakat kita sebagai suatu kerangka bersikap dan bertindak? Karenanya, salah satu ijtihad agar konsep “asing” itu bisa sesuai dengan kondisi kekinian dan kedisinian adalah dengan cara kontekstualisasi atau naturalisasi konsep itu sendiri. Dengan demikian, konsep *civil society* tetap tidak kehilangan orisinalitasnya, dan sekaligus tidak mengabaikan *setting* sosial di mana ia akan diterapkan. Hikam (1996: 142) menyebut hal ini “sebagai upaya pencangkokan tanpa harus menghilangkan identitas masing-masing pihak.”

Mengenai asimilasi *civil society* dengan sosio-kultur tertentu kita bisa menganalogkannya dengan konsep demokrasi. Banyak dikemukakan para pakar politik bahwa meskipun “substansi” demokrasi bersifat universal, tetapi dalam penerapannya konsep itu tidak seragam. Demokrasi yang ada di Indonesia tidak persis sama dengan demokrasi di Eropa, Amerika, dan belahan dunia lainnya. Kita tidak akan mendengar “demokrasi Pancasila” kecuali di Indonesia, akan tetapi praktik demokrasi di Indonesia tetap mencerminkan substansi konsep demokrasi. Ini menegaskan bahwa substansi demokrasi bersifat universal, tetapi aplikasinya sangat partikular. Hal semacam inilah yang kita temukan dalam konsep *civil society*. Substansi *civil society* memang universal, tetapi penerapannya tentu saja bersifat partikular.

4. Negara dan Civil Society, Kooperasi atau Konfrontasi?

Berbeda dengan abad-abad sebelumnya yang memandang negara dan *civil society* sebagai satu kesatuan, diskursus relasi negara dan *civil society* sejak awal abad ke-19 hingga sekarang melahirkan sekurang-kurangnya tiga perspektif. *Pertama*, perspektif eliminatif, yaitu perspektif yang ingin menegasikan kewenangan negara sama sekali. *Kedua*, perspektif konfrontatif, yaitu perspektif yang hanya memposisikan *civil society* sebagai kontrol terhadap negara. *Ketiga*, perspektif kooperatif, yaitu perspektif yang memposisikan *civil society* sebagai kontrol terhadap negara, tetapi keduanya dapat bekerjasama.

Perspektif pertama tidak muncul dalam diskursus *civil society* di kalangan intelektual Muslim Indonesia. *Civil society*, menurut Nurcholish Madjid, bukanlah pengganti negara. Unsur-unsur tertentu yang biasanya melekat pada *civil society*, seperti kemandirian (*independence*) dan kesukarelaan (*voluntary*), memang dapat berperan menjadi faktor yang mendorong tumbuhnya oposisi bagi negara. Namun, hal itu tidak berarti menafikan peran dan tanggungjawab pemerintah dalam mendorong upaya-upaya demokratisasi. Negara tetap merupakan kekuatan krusial bagi reformasi politik. Ia berperan sebagai wasit, pembuat aturan, dan penertib *civil society* (Madjid, 1999: 149).

Memang tidak dapat disangsikan kalau *civil society* merupakan musuh alamiah otorokrasi, kediktatoran, otoritarianisme, dan rezim-rezim absolutis sebagaimana dalam kasus Amerika Latin, Eropa Selatan, dan Eropa Timur, di mana *civil society* telah berjasa dalam menghalangi rancangan kekuasaan otoriter dan menentang negara despotik. Kendati demikian, *civil society* tidak memusnahkan negara. Ia lebih merupakan pemberi manfaat ketimbang sebuah kekuatan penghancur. Relasi negara dan *civil society* lebih dalam kerangka kooperatif ketimbang konfrontatif. Karenanya, negara dituntut untuk mampu menangani *civil society* secara proporsional, sedangkan kalangan *civil society* harus senantiasa menyadari bahwa sekalipun demokrasi tidak bisa dibina melalui negara, ia juga tidak dapat dibangun tanpa negara (Madjid, 1999: 145, 150, Azyumardi, 2000: viii).

A.S. Hikam juga setuju bahwa keberadaan *civil society* bukan untuk merebut kekuasaan negara. Negara dalam sejumlah hal tetap diperlukan, misalnya pengaturan keuangan, diplomasi, pertahanan, keamanan, dan sebagainya. Atas dasar itu, *civil society* lebih diarahkan kepada penciptaan secara gradual dan evolutif suatu masyarakat politik yang semakin dewasa, yang mampu menjadi penyeimbang dan kontrol bagi kecenderungan-kecenderungan eksekutif negara (Hikam, 1996: 94; 1999: 86, 146).

Pandangan yang relatif sama juga diutarakan Mansour Fakih. Dengan meminjam pandangan Cohen, Arato, dan Keane, Fakih menilai bahwa sekalipun *civil society* merupakan lawan dari keangkuhan dan kesewenang-wenangan negara, ia tidak berkaitan secara langsung terhadap usaha perebutan kekuasaan. *Civil society* sebatas berupaya untuk membangun ruang dialektika antara negara dan masyarakat (Fakih, 1999: 4-5).

Narasi di atas mengindikasikan adanya titik temu di kalangan intelektual Muslim Indonesia bahwa eksistensi *civil society* bukan untuk memusnahkan negara. Bagi mereka, keberadaan negara masih sangat diperlukan dalam banyak hal, sehingga ia tidak bisa digantikan oleh siapa pun, termasuk *civil society*. Bahkan, menurut Hikam (1999: 86), mustahil kalau ada masyarakat tanpa adanya negara.

Kalau mereka bersepakat tentang eksistensi negara, mereka berseberangan mengenai bangunan relasi negara dan *civil society*. Satu pihak memakai perspektif kooperatif, sementara pihak yang lain menggunakan perspektif

konfrontatif. Perspektif kooperatif memposisikan *civil society* sebagai pengontrol kekuasaan negara, tetapi pada saat yang sama keduanya bisa bekerjasama, sedangkan perspektif konfrontatif sama sekali tidak membuka peluang adanya kerjasama antara *civil society* dan negara.

Kedua perspektif itu, antara lain, berkaitan dengan situasi sosial-politik di Indonesia, tepatnya di era Orba. Di satu pihak, perspektif kooperatif didominasi oleh sejumlah intelektual Muslim yang mempunyai hubungan relatif lebih “harmonis” dengan rezim Orba, terutama sejak awal 1990-an yang, salah satunya, ditandai dengan lahirnya Ikatan Cendekiawan Muslim se-Indonesia (ICMI) pada 6 Desember 1990. Di pihak lain, perspektif konfrontatif kebanyakan berisi orang-orang yang tidak dekat atau sengaja menjauh dari rezim tersebut. Situasi itulah yang menjadikan sudut pandang mereka bertolak belakang dalam melihat relasi *civil society* dan negara.

Perspektif kooperatif lebih luwes dan akomodatif terhadap negara. Intelektual-intelektual Muslim, yang kebanyakan memakai term masyarakat madani, tetap memperjuangkan nilai-nilai keadilan, egalitarianisme, partisipasi, dan demokrasi, namun mereka masih memandang bahwa kerjasama dengan negara juga bisa dipandang sebagai suatu upaya serius dalam mewujudkan cita-cita *civil society* dengan menciptakan hubungan yang seimbang antara negara dan masyarakat (Prasetyo, *et.al.*, 2002: 181).

Sikap akomodatif itulah yang membuatnya dinilai telah terkooptasi oleh negara. Masyarakat madani yang dianggap

sebagai sebuah masyarakat ideal, menurut Hikam (1999: 77), tidak lebih dari sebuah masyarakat yang disponsori oleh pemerintah, sebagaimana “masyarakat Pancasila” yang pernah digulirkan rezim Orba.

Hikam seolah-olah hendak menyatakan bahwa dengan bersikap akomodatif terhadap negara, *civil society* telah kehilangan independensinya. Padahal, sikap akomodatif itu tidak serta merta menghilangkan independensi *civil society*. Selain itu, pada saat-saat tertentu, negara harus membantu *civil society*, misalnya ketika *civil society* hendak melaksanakan pemberantasan buta aksara di daerah-daerah pedalaman, sebab hal itu sejatinya merupakan tanggungjawab negara.

Independensi memang menjadi prasyarat dalam *civil society*. Perspektif kooperatif dan konfrontatif sejatinya sama-sama mewajibkan adanya independensi dalam diri *civil society*. Hanya saja, artikulasi independensi itu bervariasi. Bagi perspektif kooperatif, independensi *civil society* tidak mesti selalu berhadap-hadapan dengan negara. Ia ada kalanya bekerjasama dengan negara demi kemaslahatan umat. Sementara itu, perspektif konfrontatif tampaknya menafsirkan “independensi” dengan menjaga jarak sejauh mungkin dengan negara, sehingga ia terhindar dari godaan-godaan yang dapat membuatnya lupa terhadap tugasnya, yaitu sebagai kontrol terhadap negara.

Tafsir independensi yang kedua ini bisa dipahami mengingat kooperasi antara *civil society* dan negara sering membuat *civil society* tidak leluasa mengkritisi kebijakan-kebijakan negara yang tidak populis. Bagaimana *civil society*

bisa mengontrol dan mengkritisi kebijakan-kebijakan negara yang tidak populis sementara pada saat yang sama ia menjadi salah satu bagian dari negara? Alih-alih mengkritisi, *civil society* seringkali justru menjadi “bemper” negara dalam menghadapi reaksi publik. Karena itu, sebagai langkah antisipatif agar *civil society* tidak terkooptasi oleh negara, menurut Hikam, *civil society* jangan sekali-kali terlibat dalam kerjasama dengan negara.

Pertanyaannya, apakah *civil society* tetap harus menolak kooperasi yang ditawarkan negara jika kooperasi itu benar-benar demi kemaslahatan publik? Bukankah keberadaan *civil society* demi kemaslahatan bersama? Dalam konteks ini, kerjasama dengan pemerintah merupakan pilihan yang realistis dan sangat bijaksana. Yang terpenting, sebagaimana diutarakan Cak Nur dan Gus Dur, adalah independensi *civil society*. Ia tidak boleh tergantung atau menengadahkan tangan kepada negara (Madjid, 1998a: 99, Wahid, 1998: 22).

5. Internalisasi Spirit Islam ke dalam Konsep Civil Society, Mungkinkah?

Konsep *civil society*, menurut Serif Martin, merupakan mimpi Barat. Sebuah mimpi yang berkaitan dengan konteks sosial, ekonomi, budaya, politik, dan agama yang turut mewarnai konsep itu. Karenanya, John A. Hall mengusulkan agar mimpi Barat tentang *civil society* ini diasimilasikan dengan konteks bukan Barat. Maksudnya, ide tertinggi dari *civil society* harus ditempatkan pada struktur dan kultur

tertentu agar dapat diaplikasikan secara lebih baik (Effendy, 2000: 23).

Dalam kerangka inilah, ikhtiar internalisasi nilai-nilai Islam ke dalam gagasan *civil society* muncul. Ikhtiar itu dimanifestasikan dengan beragam bentuk, antara lain: 1) mengganti istilah *civil society*, 2) mencari landasan-landasan normatif dalam teks-teks Islam, dan 3) mengajukan profil ideal konsep *civil society* dalam kehidupan masyarakat Muslim klasik, bahkan hingga pada masa Nabi Muhammad saw. Semua itu menyatu dalam gagasan masyarakat madani yang dikemukakan oleh sejumlah intelektual Muslim Indonesia—sekalipun frasa “masyarakat madani” pertama kali dikemukakan oleh salah satu intelektual Muslim Malaysia, Anwar Ibrahim.

Ikhtiar tersebut tidak serta-merta diamini oleh intelektual Muslim Indonesia lainnya. Tidak sedikit dari mereka yang mengkritiknya. AS. Hikam, misalnya, secara terang-terangan menolak internalisasi nilai-nilai Islam ke dalam konsep *civil society*. Alumnus *University of Hawaii*, Honolulu, ini menulis,

“...Oleh karena itu, pada tataran visi mengenai *civil society*, kita tidaklah kemudian mencari alternatif yang Islami, atau harus Islami. Cara-cara seperti itu justru tidak produktif. Upaya menggantikan visi *civil society* dengan model masyarakat seperti yang ada pada zaman Nabi jelas akan menghalangi kemungkinan kita melakukan pencangkokan produk-produk *enlightenment*. Dengan kata lain, tekanannya adalah pada kemampuan

kita melakukan pencangkokan-pencangkokan tanpa harus menghilangkan identitas masing-masing pihak. Hal ini, bagi pandangan orang melihat sisi Islam saja, tentu kurang memuaskan. Tetapi, bagi saya, dengan cara itu kita lebih bisa berbicara dengan orang lain dalam lingkup dan cakupan yang lebih luas menyangkut *civil society*” (Hikam, 2000: 84).

Hikam melanjutkan,

“Dawam Rahardjo dan Nurcholish Madjid masih menekankan visi partikularistik, yakni bahwa Islam merupakan alternatif visi. Bagi saya, Islam tidak harus menjadi alternatif, tetapi harus bisa bersama-sama dengan yang lain. Karena itu, bila Cak Nur mengatakan bahwa Islam itu harus menjadi landasan *value* bagi masyarakat Indonesia, seperti halnya *Judeo-Christianity* menjadi landasan *value* bagi masyarakat Barat, maka saya melihat Islam sebagai salah satu bagian dari sekian banyak *value systems*. Saya lebih sepakat dengan Gus Dur, bahwa Islam di Indonesia lebih bersifat komplementer. Ini berbeda dengan Cak Nur yang memandang Islam sebagai *dominant ideology*. Kalau Dawam lebih parah lagi. Ia betul-betul berupaya mengislamisasi *civil society*” (Hikam, 2000: 84).

Sekurang-kurangnya ada tiga alasan penolakan Hikam terhadap upaya memasukkan nilai-nilai Islam dalam *civil society*. *Pertama*, masuknya nilai-nilai Islam dikhawatirkan mengganggu pencangkokan produk-produk pencerahan (*enlightenment*). *Kedua*, Islam tidak perlu dijadikan landasan

nilai *civil society*. Ia cukup diposisikan sebagai salah satu dari beragam landasan nilai yang lain. *Ketiga*, islamisasi *civil society* dipandang akan mendistorsi konsep *civil society* itu sendiri.

Pisau analisis yang dapat dipakai untuk membedah penolakan Hikam di atas adalah latar belakang historis yang munculnya *civil society*. Sebagaimana dikemukakan Serif Martin dan John A. Hall di atas, *civil society* terikat dengan situasi yang mengitarinya. Ia cocok untuk situasi dan kondisi di mana ia muncul, tetapi belum tentu pas diterapkan di dalam konteks kekinian dan kedisinian di mana situasinya berbeda.

Karena itu, penerapan *civil society* apa adanya (baca: tanpa modifikasi sama sekali) merupakan tindakan yang kurang bijaksana. Bagaimana mungkin menerapkan gagasan *civil society ala* Eropa Timur, yang muncul sebagai respons atas penguasa despotik, sementara realitas politik dan penguasa di Indonesia saat tampil dengan wajah “demokratis”. Demikian juga, gagasan *civil society* model Marx yang bercorak antikapitalis tidak mungkin diterapkan sepenuhnya di Indonesia mengingat bangsa ini bukan penganut sistem kapitalis dan bukan pula sosialis.

Realitas itulah yang menuntut adanya “modifikasi” gagasan *civil society* sehingga ia dapat dibumikan di Indonesia. Hikam sendiri pernah mengingatkan bahwa agar konsep *civil society* tetap memiliki relevansi di Indonesia, ia masih perlu dikembangkan dengan mengaitkannya dengan konteks struktural, kultural, dan kesejahteraan masyarakat. Konsep

civil society di Indonesia tentu saja berbeda dengan *civil society* di masyarakat kapitalis Barat belakangan ini (Hikam, 1999: x-xi). Untuk itu, apabila Hikam menolak masuknya nilai-nilai Islam ke dalam konsep *civil society* sebagai salah satu wujud kontekstualisasi konsep tersebut sesuai dengan struktur dan kultur masyarakat Indonesia, berarti ia telah berpaling dari pandangannya sendiri.

Selanjutnya, juga menurut Hikam, kehidupan masyarakat Barat dilandasi oleh nilai-nilai *Judeo-Christianity*. Karena *civil society* merupakan gagasan yang lahir di Barat, berarti ia dilandasi oleh nilai-nilai *Judeo-Christianity*. Pertanyaannya, apakah nilai-nilai *Judeo-Christianity* yang menjadi landasan nilai *civil society* itu wajib dipertahankan tatkala ia (*civil society*) hendak dibumikan di Indonesia? Jawaban yang rasional adalah “tidak wajib”, sebab nilai-nilai itu belum tentu sejalan dengan nilai-nilai keagamaan yang dimiliki masing-masing pemeluk agama di Indonesia, baik Islam, Hindu, Budha, atau lainnya. Kalaupun nilai-nilai *Judeo-Christianity* sejalan dengan nilai-nilai agama-agama itu, maka masing-masing agama akan memakai nilai-nilai agamanya sendiri, bukan nilai-nilai agama lain.

Merujuk kepada alur berpikir di atas, ikhtiar internalisasi nilai-nilai Islam dalam gagasan *civil society* merupakan pilihan yang rasional dan realistis. Bisa ditambahkan, konsep *civil society* yang berkembang di Barat tidak melarang masuknya nilai-nilai apa pun ke dalamnya, termasuk nilai-nilai agama. Apalagi, ia sendiri mengandung nilai-nilai *Judeo-Christianity*.

Yang terpenting adalah esensi dari gagasan *civil society* tersebut tidak hilang.

Mengamati “pro-kontra” mengenai internalisasi nilai-nilai Islam dalam gagasan *civil society* tersebut, Baso menganggapnya sebagai pertarungan simbolik, yakni pertarungan dalam memperebutkan simbol-simbol agama. Menurutnya, dalam sebuah masyarakat di mana tidak berkembang pemikiran spekulatif dan filsafat rasional, di mana kritik dan kegiatan berpikir bebas, agama memainkan peran penting di dalam mengisi simbol-simbol pemaknaan dan legitimasi, bukan hanya dalam rangka kekuasaan tetapi juga dalam rangka menjaga konservatisme (Baso, 2000: 10).

Baso bahkan sampai pada penilaian bahwa iklim keberagaman di sini (di Indonesia) adalah iklim yang penuh dengan “irasionalisme” dan “takhayul”,²⁰ terlebih lagi terjerat dalam sekat-sekat identitas kelompok yang tidak pernah berubah hingga kini. Akibatnya, lanjut Baso, ketika kita mengekspresikan sebuah harapan, keinginan, dan nostalgia tentang *civil society* atau masyarakat madani, agama dijadikan sebagai faktor simbolik yang ikut memadatkan unsur-unsurnya. Kita pun tidak mengenal *civil society* yang mencerahkan, liberal, dan berbau transformasi, karena yang

²⁰ Baso mengulangi redaksi yang relatif sama pada halaman selanjutnya. Baso menulis, “konservatisme dan ortodoksi adalah benteng pertahanan yang membuat *penggagas maupun pendukung* (cetak miring dari penulis) masyarakat madani kebal terhadap kritik, kebal terhadap gugatan, dan juga kebal terhadap segala macam rasionalitas. Maka, masyarakat madani jadinya sarang ‘takhayul’ dan irasionalitas yang paling mengenakkan. Sehingga, jangan diharap mereka akan berbicara tentang liberalisme, kapitalisme, sekularisme individualisme, dan rasionalisme, karena reaksi mereka cuma satu dan gampang diucapkan: Islam anti-sekularisme, Islam anti-rasionalisme, Islam anti liberalisme, dsb” (Baso, 2000: 16).

ditampilkan justru *civil society* yang transendental, Islami, profetik, beradab, nonliberal, dan anti-intelektualisme (Baso, 2000: 11).

Baso mengangankan model *civil society* yang ada di Indonesia adalah *civil society* yang mencerahkan, transformatif, profan, liberal (tidak Islami), tidak beradab, dan intelektualisme. Angan-angan Baso mengenai *civil society* mencerahkan, transformatif, dan bersemangat intelektualisme harus didukung, dan angan-angannya tentang *civil society* profan dan liberal (tidak Islami) juga harus diterima dalam kerangka pluralitas sudut pandang, tetapi angan-angannya tentang *civil society* yang tidak beradab—karena ia menolak *civil society* yang beradab—perlu direfleksikan bersama.

Bukankah keberadaban termasuk salah satu domain terpenting dalam gagasan *civil society*. Sebagaimana dikemukakan Adam Ferguson, *civil society* merupakan lawan dari masyarakat barbar dan biadab. Untuk apa mengupayakan kuatnya *civil society* kalau ia mengarah kepada ketidakberadaban (*uncivilized*). Karenanya, Nurcholish Madjid dan Azyumardi Azra berkali-kali menekankan keharusan adanya *civility* (keberadaban)²¹ dalam *civil society*,

²¹ Nurcholish Madjid dan Azyumardi Azra memandang *civil society* lebih dari sekadar campuran berbagai bentuk asosiasi. Ia juga mengacu pada kualitas *civility* (keberadaban). Keberadaban mengandung makna toleransi, kesediaan pribadi-pribadi untuk menerima berbagai macam pandangan politik dan tingkah laku sosial, dan kesediaan untuk menerima pandangan yang sangat penting bahwa tidak selalu ada jawaban yang benar atas suatu masalah. Karenanya, egoisme politik, merasa benar sendiri, kurang atau tidak toleran, tidak menghormati visi dan persepsi politik pihak lain, dan semacamnya merupakan contoh sikap yang tidak saja berseberangan dengan prinsip-prinsip keadaban (*civility*) yang merupakan karakter

sehingga ia betul-betul memberikan yang terbaik bagi masyarakat.

Uraian di atas secara umum mengindikasikan adanya peluang untuk memasukkan nilai-nilai Islam dalam gagasan *civil society*. Hal ini merupakan bagian dari ikhtiar pribumisasi konsep tersebut di Indonesia yang mayoritas penduduknya beragama Islam. Kendati demikian, ikhtiar ini bukan berarti mendeskriminasi penganut agama lain. Pasalnya, setiap agama sama-sama memiliki kebebasan untuk memasukkan nilai-nilai agamanya ke dalam gagasan *civil society*. Sementara itu, perbedaan pandangan di kalangan intelektual Muslim Islam Indonesia adalah semata-mata karena kekayaan perspektif yang dipakai oleh masing-masing orang. Pastinya, semua itu bermuara pada keinginan tunggal, yakni untuk memberikan yang terbaik bagi bumi pertiwi ini.

Sebagai kalam akhir dari bab ini, dapat dikemukakan bahwa *civil society* merupakan konsep yang senantiasa berkembang mengiringi ruang dan waktu di mana ia diperbincngkan. Narasi *civil society* di atas tidak lebih dari potongan kecil dari seonggok konsep *civil society* yang tidak akan ada habis-habisnya untuk diperdebatkan. Hal terpenting yang dapat dipetik dari narasi ini adalah bahwa negara dan *civil society* harus selalu berada dalam posisi saling mengisi. Negara harus menjaga kelangsungan hidup

utama *civil society*, tetapi juga bertentangan dengan paradigma *authentic democracy* yang esensinya merupakan *an art of compromise*. Dengan kalimat lain, tidak ada satu pihak pun yang berhak memaksakan aspirasi dan kemauannya sendiri, baik dengan bentuk kooptasi, regimentasi, apalagi dengan huru-hara yang pada gilirannya hanya menimbulkan *lawlessness* dan *social cost* yang sangat mahal (Madjid, 1999: 148; Azra, 1999: 6, 2000: vi).

tatanan sosial dan kebebasan *civil society*, sementara *civil society* wajib menjalankan fungsi kontrolnya agar negara tetap berada dalam koridor yang benar, yaitu sebagai institusi pemakmuran masyarakat.

E. RESPONS INTELEKTUAL MUSLIM TERHADAP *CIVIL SOCIETY*

Intelektual Muslim secara umum menerima konsep *civil society*, sekalipun bentuk penerimaannya bervariasi. Ada yang menerima *civil society* sebagaimana konsep yang berkembang di Barat, ada yang mengaitkannya dengan sejarah dan konsep Islam, dan ada juga yang berupaya mewarnai konsep *civil society* dengan nilai-nilai Islam, atau dikenal dengan islamisasi *civil society*.

Terlepas dari variasi pandangan, fenomena ini mengindikasikan bahwa intelektual Muslim reseptif terhadap konsep-konsep yang berasal dari mana pun selagi konsep itu dipandang dapat membawa kemaslahatan bagi masyarakat. Ini sejalan dari prinsip Islam yang menyarankan agar umat Muslim mengambil kebijaksanaan dari mana saja datangnya (*hudz al-hikmata min ayyi wi'ah*).

Merujuk kepada sejumlah literatur yang mengupas *civil society*, respons intelektual Muslim terhadap *civil society* dapat dipetakan menjadi dua kelompok, yaitu penyamaan konsep *civil society* dengan *ummah* dan pencitraan masyarakat Madinah zaman Nabi sebagai artikulasi ideal *civil society*.

1. Penyamaan Konsep *Civil Society* dengan *Ummah*

Kata *ummaḥ* merupakan bentuk tunggal dari *umam*. Secara bahasa *ummaḥ* mengandung beberapa arti, antara lain: 1) *jamâ`ah*, yakni suatu golongan manusia, 2) setiap generasi manusia yang dinisbatkan kepada seorang nabi, misalnya umat Nabi Musa a.s., dan 3) setiap generasi manusia (Nurdin, 2006: 73).

Di Indonesia, kata *ummaḥ* biasa disebut dengan *umat*, namun dalam tulisan ini sengaja dipakai kata *ummaḥ* demi menjaga orisinalitas istilah yang dikemukakan oleh beberapa tokoh, seperti Ismail Raji al-Faruqi, Seyyed Hossein Nasr, Anwar Ibrahim, Nurcholish Madjid, dan lain-lain.

Al-Qur'an menyebut kata *ummaḥ* sebanyak 64 kali, 51 kali dalam bentuk tunggal dan 13 kali dalam bentuk jamak. Penggunaannya pun sangat beragam, terutama dalam ayat-ayat kelompok Makkiyah, antara lain: 1) *ummaḥ* yang berarti binatang-binatang yang ada di bumi dan burung-burung yang terbang dengan kedua sayapnya (QS. al-An`âm [6]: 38), 2) *ummaḥ* yang berarti makhluk dari bangsa jin dan manusia (QS. al-A`râf [7]: 38), 3) *ummaḥ* yang berarti waktu yang ditentukan (QS. Hûd [11]: 8), 4) *ummaḥ* yang berarti imam (QS. an-Nahl [16]: 120), 5) *ummaḥ* yang berarti agama (QS. al-Anbiyâ` [21]: 92). Kendati demikian, mayoritas kata *ummaḥ* mengandung arti jamaah atau golongan manusia, yang kepada mereka diutus seorang nabi atau rasul, misalnya: QS. al-An`âm [6]: 42, QS. al-`Arâf [7]: 34, 159, QS. Yunûs [10]: 19, QS. Hûd [11]: 48, QS. al-Hijr [15]: 5, QS. al-Fûthir

[35] 42, dan masih banyak yang lainnya (Nurdin, 2006: 74-81; Ma'arif, 1996: 190)

Ada beberapa istilah yang digunakan Al-Qur'an yang mengandung arti masyarakat ideal, antara lain: 1) *ummatan wâhidah* (QS. al-Baqarah [2]: 213, QS. al-Mâidah [4]: 48, QS. Yunûs [10]: 19, dan lain-lain), 2) *ummatan wasathan* (QS. al-Baqarah [2]: 143), 3) *ummatan muqtashidah* (QS. al-Mâidah [5]: 66), dan 4) *khairu ummah* (QS. Ali Imrân [3]: 10) (Nurdin, 2006: 100-115).

Seyyed Hossein Nasr dalam bukunya *The Heart of Islam Enduring Values for Community* melihat *ummah* sebagai salah satu konsep kunci Islam. Dalam analisisnya, kehadiran Islam tidak lain adalah untuk menciptakan sebuah *ummah* yang berkeadilan. Dalam konsep *ummah* ini, posisi Islam berada di tengah-tengah klaim supremasi kolektivitas masyarakat dan kebebasan penuh individu. Dikotomi masyarakat dan individu hanya menyebabkan polarisasi yang justru kontraproduktif. Bagi Nasr, "*There is no society without individual; nor can the individual survive without community*" (Nasr, 2004: 159).

Lebih jauh, Nasr mengemukakan bahwa Islam melihat *ummah* dari afiliasi keagamaannya (*religious affiliation*). Kaum Kristen merupakan *ummah* Nabi Isa, Yahudi merupakan *ummah* Nabi Musa, dan kaum Muslim merupakan *ummah* Nabi Muhammad saw. Bahkan, Nabi Ibrahim dan pengikutnya merupakan *ummah* yang *hanif* (QS. An-Nahl [16]: 120) (Nasr, 2004: 160).

Pada titik ini, konserp *ummah* tidak memunculkan persoalan. Semua orang tampaknya bisa sependapat bahwa masing-masing agama sebagaimana disebutkan Nasr di atas merupakan *ummah* tersendiri. Persoalan muncul ketika memperbincangkan *ummah* terbaik (*khairu ummah*), sebab Al-Qur'an menyebut masing-masing *ummah* itu sebagai *ummah* terbaik dan pilihan Tuhan (*chosen by God*).

كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ
وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَلَوْ آمَنَ أَهْلُ
الْكِتَابِ لَكَانَ خَيْرًا لَهُمْ مِنْهُمُ الْمُؤْمِنُونَ وَأَكْثَرُهُمُ
الْفَاسِقُونَ ﴿١١٠﴾

“Kalian adalah *ummah* yang terbaik (*khairu ummah*) yang dilahirkan untuk manusia, menyuruh kepada yang ma'ruf, mencegah dari yang munkar, dan beriman kepada Allah. Sekiranya Ahli Kitab beriman, tentulah itu lebih baik bagi mereka. Di antara mereka ada yang beriman, dan kebanyakan mereka adalah orang-orang fasik” (QS. Ali Imrân [3]: 110).

Pada ayat lain, Al-Qur'an juga menyebut *ummah* Yahudi, pengikut Nabi Musa, sebagai *ummah* pilihan, di mana Tuhan telah memilih atau melebihkan mereka dari *ummah-ummah* yang lain.

وَإِذْ قَالَ مُوسَى لِقَوْمِهِ لِقَوْمِهِ إِذْ كُرُوا نِعْمَةَ اللَّهِ عَلَيْكُمْ إِذْ
جَعَلَ فِيكُمْ أَنْبِيَاءَ وَجَعَلَكُمْ مُلُوكًا وَأَنْتُمْ كَمَا يُؤْت
أَحَدًا مِّنَ الْعَالَمِينَ ﴿٢٠﴾

“Dan (ingatlah) ketika Musa berkata kepada kaumnya, ‘Hai kaumku, ingatlah nikmat atasmu ketika Ia mengangkat nabi-nabi di antara kamu, menjadikan kamu raja-raja, dan memberimu apa yang belum diberikan-Nya kepada seorang pun (wa âtâkum mâ lam yu’ti ahadan) di antara ummah-umamah yang lain” (QS. al-Mâidah [5]: 20).

يٰۤاَيُّهَا بَنِي إِسْرَائِيلَ اذْكُرُوا نِعْمَتِيَ الَّتِي أَنْعَمْتُ عَلَيْكُمْ وَأَنِّي
فَضَّلْتُكُمْ عَلَى الْعَالَمِينَ ﴿٤٧﴾

“Wahai Bani Israil, ingatlah akan nikmat-Ku yang telah Aku anugerahkan kepadamu dan (ingatlah pula) bahwa Aku telah melebihkan kamu (fadldlaltukum) atas segala ummah” (QS. al-Baqarah [2]: 47, 122).

Para *mufassir* mengajukan argumentasi beragam tentang siapa *ummah* pilihan. Berdasarkan riwayat al-Thabarî, Ibn `Abbâs berpendapat bahwa yang dimaksud *khairu ummah* dalam ayat tersebut (QS. Ali Imrân [3]: 110) adalah para sahabat Nabi yang berhijrah bersama beliau dari Makkah ke Madinah. Namun demikian, ada sejumlah riwayat lain yang lebih mencerminkan esensi ayat itu. Menurut Mujâhid,

demikian at-Thabarî meriwayatkan, *ummah* di zaman mana saja dapt menjadi *khairu ummah* sejauh mereka dapat memenuhi persyaratan yang telah ditetapkan Al-Qur'an: menyuruh yang *ma'rûf* dan mencegah yang *munkar*. Buktinya, Al-Qur'an mengatakan, "Sekiranya *Ahli Kitab* beriman, tentulah itu lebih baik bagi mereka." Sayangnya, "Di antara mereka ada yang beriman, dan kebanyakan mereka adalah orang-orang fasik" (Abdullah, 2007: 229).

Bagaimana dengan Yahudi? Menurut Ibn Katsîr, mereka adalah *ummah* yang terbaik pada zamannya jika dibandingkan dengan bangsa-bangsa lain seperti Mesir dan Yunani. Mengenai pernyataan Al-Qur'an bahwa Allah telah memilih mereka, para *mufassir* secara general menganggap bahwa keunggulan tersebut bersifat relatif, tidak mutlak. Dalam beberapa hal, mereka memang memiliki kelebihan, namun ada juga bangsa-bangsa lain yang memiliki kelebihan berbeda. Namun dalam konteks agama, kepemimpinan, kedatangan nabi-nabi, dan kitab suci, bangsa Yahudi memang termasuk spesial pada zaman tersebut, seperti diutarakan Ibn Katsîr di atas. Ar-Râzî juga berpendapat sama (Abdullah, 2007: 224-5)

Terlepas dari beragam tafsir terhadap istilah *ummah* dalam Al-Qur'an tersebut, sejumlah intelektual Muslim menganggapnya sebagai rujukan konsepsional dari konsep *civil society*. Din Syamsudin (2000: 97), misalnya, menyebut *ummah* sebagai nilai-nilai dasar dan nilai-nilai instrumental bagi terbentuknya *civil society*. Baginya, *ummah* merupakan pranata sosial utama yang dibangun oleh Nabi Muhammad

(terutama) sesaat setelah hijrah ke Madinah (mengenai masyarakat Madinah akan dibahas secara khusus pada bagian berikutnya).

Kalau dicermati, terdapat perbedaan mendasar antara *ummah* dan *civil society*. *Ummah* lebih mengacu nilai-nilai agama dan etnis, serta cakupannya sangat luas, seperti *ummah* Madinah yang dicontohkan Din Syamsudin di atas. Sementara itu, *civil society* lebih menekankan pada asosiasi-asosiasi yang keanggotaannya terbatas dan tidak harus disemangati oleh etnis atau ajaran agama.

2. *Civil Society* sebagai Pencitraan Masyarakat Madinah

Misi Islam yang diemban Nabi Muhammad di Makkah selama tigabelas tahun tidak berjalan mulus. Ia harus melewati jalan terjal berliku yang penuh onak dan duri. Misi Islam banyak berbenturan dengan para pembesar kafir Quraisy yang merasa kedudukannya sebagai pemimpin bangsa Arab terancam, sehingga bisa dikatakan bahwa pada periode ini beliau lebih mencerminkan sebagai seorang pemimpin agama, sementara sebagai pemimpin negara belum diterima. Barulah setelah Nabi Muhammad *hijrah* ke Yatsrib, tatanan “bernegara” umat Islam mulai tampak.

Mula-mula beliau mengganti nama Yastrib menjadi Madinah. Menurut Nurcholish Madjid (1998b: 51), tindakan Nabi itu bukanlah perkara kebetulan. Terdapat makna yang sangat mendalam dan revolusioner di balik momentum tersebut manakala dikontraskan dengan politik Jazirah

Arabia dan sekitarnya ketika itu. Secara semantis, kata *madīnah* berarti kota. Pengertian ini tidak jauh dari asal makna kebahasaannya yang berakar dari tiga suku kata, yaitu “d-y-n” (*dāl-yâ’-nûn*), dengan makna dasar “patuh”, sebagaimana dinyatakan dalam *tashrif* “*dâna-yadînu*”. Dari situ pula dapat dimengerti mengapa istilah Arab untuk “agama” ialah *dîn*, suatu perkataan yang mengacu kepada ide tentang kepatuhan atau sikap patuh, sebab sistem ajaran yang disebut “agama” itu memang berintikan tuntutan untuk tunduk dan patuh kepada sesuatu yang dipandang mutlak dan diyakini sebagai asal-usul tujuan hidup.

Lebih lanjut, Nurcholish Madjid menjelaskan, istilah *madīnah* yang digunakan Nabi saw. untuk menukar nama kota itu sebagai sebuah isyarat langsung bahwa di tempat baru itu hendak diwujudkan suatu masyarakat yang teratur (atau berperaturan) sebagaimana mestinya sebuah masyarakat. Maka, sebagai sebuah konsep, *madīnah* adalah pola kehidupan sosial yang sopan, yang ditegakkan atas dasar kewajiban dan kesadaran umum untuk patuh kepada peraturan atau hukum (Madjid, 1998b: 52). Pendeknya, dengan mengubah Yastrib menjadi Madinah, Nabi mencita-citakan tatanan masyarakat yang berperadaban, masyarakat *tamaddun* (Siradj, 2007: 4).

Cita-cita membangun masyarakat beradab di Madinah bukan perkara gampang mengingat pluralitas yang mewarnai masyarakat itu. Ada sejumlah suku dominan yang mendiami Madinah, antara lain Aus, Khazraj, Qunaiqa’, Quraidhah, dan Bani Nadhir. Demikian pula penduduknya menganut beragam agama: Islam, Yahudi, dan sebagian kecil Kristen

Najran. Dalam komunitas Islam sendiri terdapat dua latar belakang, yaitu kaum migran atau sahabat *muhâjirîn* (yang berasal dari beberapa suku asal Mekkah dan sekitarnya) dan penduduk lokal alias sahabat *anshâr* yang didominasi suku Auas dan Khazraj. Sementara kaum Yahudi banyak berasal dari suku Nadhir, Qunaiqa', dan Quraidhah (Siradj, 2007: 4).

Periode pasca hijrah ini mencerminkan bahwa Nabi memerankan diri sebagai pemimpin keagamaan dan sekaligus sebagai pemimpin negara yang memegang peranan besar di bidang politik praktis. Istilah negara di sini tentu saja tidak bisa dipahami sebagai negara dalam konteks sekarang. Menurut Said Aqil Siradj, negara itu barangkali bisa dikatakan negara kota (*city-state*). Negara Madinah berdiri seiring dengan lahirnya Piagam Madinah, sebuah konstitusi mengandung nilai-nilai universalitas: keadilan, kebersamaan, kesetaraan, dan penegakan hukum. Karena itu, tidak berlebihan manakala sejumlah intelektual Muslim menyebutnya sebagai negara (Engineer, 1999: 158; Siradj, 2007: 4; Madjid; 1998*b*, 49; Azizi, 2003: 152-3; Shafiq, 2000: 138, Abdillah, 2005: 76, Effendy, 1995: 161).

Keberhasilan itulah yang membuat sebagian pemikir Muslim, seperti Nurcholish Madjid, Qodri Azizi, dan Dawam Rahardjo, menganggap masyarakat Madinah sebagai *prototype* masyarakat ideal dalam konsep *civil society*. Nurcholish Madjid, misalnya, melihat masyarakat Madinah sebagai masyarakat berbudi luhur atau berakhlak mulia. Ia merupakan profil masyarakat yang berperadaban atau *civil society*. Bahkan, Robert N. Bellah menyebutnya sebagai

masyarakat yang untuk zaman dan tempatnya sangat modern (Madjid, 1999: 169).

Pandangan Bellah sebetulnya tidak berlebihan mengingat negara yang dibangun Nabi merupakan model negara baru di tengah cengkraman imperium adikuasa Romawi dan Persia yang feodalistik dan otoriter. Dalam kerangka seperti inilah misi Rasulullah saw. sebagai *rahmatan li al-'alamin* bisa dibaca secara jernih (Siradj, 2007: 4).

Masalahnya, apakah masyarakat Madinah itu bisa dimasukkan ke dalam konsep *civil society* yang berkembang di Barat atau sebagai konsep *civil society* yang berbeda? Pertanyaan ini bisa dijawab dengan mendiagnosis dua hal, yaitu dengan mendiskusikan kembali definisi *civil society* dan memetakan dinamika historis konsep tersebut.

Pertama, civil society, sebagaimana dikemukakan sebelumnya, adalah sejumlah asosiasi masyarakat yang mengorganisasi diri secara sukarela, swadaya, dan independen untuk berbicara dan melakukan kritik, kontrol, atau *counter hegemony* terhadap negara agar menyejahterakan rakyat sesuai dengan aturan-aturan dan nilai-nilai yang berlaku.

Definisi *civil society* yang diajukan Nurcholish Madjid, Qodri Azizi, dan Dawam Rahardjo tidak jauh berbeda dengan definisi di atas. Nurcholish Madjid, misalnya, mengartikan *civil society* adalah asosiasi-asosiasi non-pemerintah yang independen, tidak hanya *Non-Government Organization (NGO)*, tetapi juga termasuk yayasan, badan, lembaga riset, dan sebagainya. Qodri Azizi mendefinisikannya sebagai

asosiasi sukarela yang bebas memperoleh tujuannya tanpa intervensi negara. Sementara itu, Dawam Rahardjo mengajukan definisi *civil society* sebagai perkumpulan-perkumpulan sukarela seperti serikat buruh, serikat tani, perkumpulan profesi, dan sebagainya yang berpartisipasi di ruang publik (Madjid, 1998a: 99; Azizi, 2003: 131; Rahardjo, 1999a: 141).

Perlu digarisbawahi bahwa rumah tangga, kekerabatan, suku, ras, dan agama — bukan organisasi keagamaannya — tidak termasuk asosiasi dalam term *civil society*. Pasalnya, rumah tangga, kekerabatan, suku, dan ras lebih berupa *gemeinschaft* yaitu bentuk kehidupan bersama di mana anggota-anggotanya diikat oleh hubungan batin yang murni dan bersifat alamiah (Soekanto, 1992: 144). Sementara itu, agama merupakan doktrin yang berasal dari Tuhan yang terkandung dalam kitab suci yang diwariskan dari generasi ke generasi sebagai pedoman hidup demi meraih kebahagiaan di dunia dan akhirat (Nata, 1999: 15).

Mengacu kepada batasan *civil society* ini, masyarakat Madinah bukan *civil society*, sebab ia dibangun melalui penyatuan sejumlah suku dan agama. Ia bukan asosiasi-asosiasi independen yang bergerak di antara keluarga dan negara demi meraih tujuan tertentu. Makanya, sangat proporsional kalau banyak intelektual Muslim menyebutnya sebagai “negara”.

Jika dianalogkan, terbentuknya masyarakat Madinah, dalam satu segi, relatif sama dengan terbentuknya negara Indonesia. Indonesia terbangun setelah bermacam-macam

suku, bahasa, dan agama berikrar untuk mendirikan sebuah kedaulatan yang bernama Indonesia. Kita tidak menyebut Indonesia sebagai “asosiasi Indonesia” tetapi “negara Indonesia”. Negara Madinah di zaman Nabi Muhammad saw. lebih pas dipandang sebagai profil negara ideal, terutama bagi umat Muslim, bukan sebagai *prototype* ideal dari konsep *civil society*.

Kedua, perkembangan konsep *civil society* bisa diklasifikasikan menjadi dua kelompok besar, yaitu: 1) kelompok yang memandang *civil society* sebagai negara itu sendiri, yang mana konsep *civil society* seperti ini ada sejak abad ke-2 SM hingga akhir abad ke-17, dan 2) kelompok yang memposisikan *civil society* sebagai asosiasi-asosiasi independen yang mengontrol atau membatasi kebijakan-kebijakan penguasa demi kemaslahatan publik. Konsep *civil society* kelompok kedua muncul sejak awal abad ke-18 dan tetap dipakai hingga sekarang.

Dengan demikian, negara Madinah yang dibangun melalui Konstitusi Madinah yang penuh dengan spirit keragaman, kesederajatan dan kebersamaan bisa dikategorikan sebagai *civil society* dalam kelompok pertama. Tetapi, kalau perspektif ini yang dipakai Nurcholish Madjid, Qodri Azizi, dan Dawam Rahardjo dalam memandang negara Madinah sebagai profil ideal *civil society*, konsep yang dibangun mereka justru tidak sinkron. Satu sisi mereka mendefinisikan *civil society* sebagai asosiasi-asosiasi independen yang termasuk dalam kelompok ke-2, sementara contoh ideal *civil society* yang diajukan mereka berupa negara Madinah yang termasuk dalam kelompok pertama.

BAB V

BELAJAR DARI PAULO FREIRE: IKHTIAR PENGUATAN *CIVIL SOCIETY* DI INDONESIA

Sebagaimana telah disinggung pada bab sebelumnya bahwa formulasi *civil society* yang dipakai dalam tulisan ini adalah formulasi yang diajukan oleh Antonio Gramsci. Menurutnya, ada perbedaan sifat yang menyolok antara *civil society* dan negara. Yang pertama bersifat sukarela dan independen, sementara yang kedua cenderung koersif (memaksa). Karenanya, kata Gramsci, *civil society* harus membangun kekuatannya seoptimal mungkin, sebab sifat koersif negara bisa berkurang seiring dengan kuatnya *civil society*. Salah satu caranya adalah melalui pendidikan. Apalagi, Gramsci sendiri secara tegas memasukkan lembaga pendidikan sebagai bagian dari *civil society*.

Penguatan *civil society* melalui pendidikan lebih bersifat internal dan *future oriented*. Ia lebih menekankan pada penyiapan dan pembentukan individu-individu yang ada di dalam *civil society*. Asumsinya, *civil society* akan kuat kalau individu-individu yang ada di dalamnya juga kuat. Sebaliknya, *civil society* kemungkinan besar tidak mampu berbuat banyak apabila individu-individu yang menggerakkannya lemah.

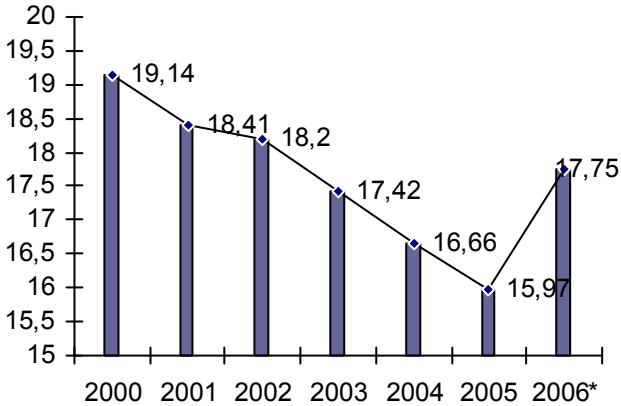
Bertolak dari narasi di atas, bab ini mendeskripsikan ikhtiar penguatan *civil society* di Indonesia melalui gagasan pendidikan Paulo Freire. Deskripsi dalam bab ini diawali dengan uraian tentang kemiskinan dan kesenjangan dalam pendidikan di Indonesia. Kemudian, diuraikan tentang langkah-langkah penguatan *civil society* di Indonesia melalui gagasan pendidikan pembebasan Paulo Freire.

A. KEMISKINAN DAN KESENJANGAN DALAM PENDIDIKAN DI INDONESIA

Salah satu isi Pidato Awal Tahun Presiden Susilo Bambang Yudhoyono pada 31 Januari 2007 yang banyak mendapat tanggapan dan kritik dari banyak kalangan adalah kemiskinan. Masalah yang satu ini memang tidak ada habis-habisnya diperbincangkan sebab ia bersinggungan langsung dengan hajat hidup masyarakat.

Angka kemiskinan di negeri ini dari tahun ke tahun tidak mengalami penurunan yang signifikan. Dalam catatan Badan Pusat Statistik (BPS) Nasional, memang ada penurunan angka kemiskinan sejak tahun 2000 hingga 2005, dari 19,14 menjadi 15,97 persen. Tetapi, berdasarkan pidato presiden di atas, hingga Maret 2007, angka itu naik kembali menjadi 17,75 persen atau sekitar 39,05 juta orang. Dengan catatan, pendapatan perkapitanya adalah Rp 5.095,- perhari atau 0,55 dolar AS (dengan kurs 1 dolar sama dengan Rp. 9.200,-) (*Kompas*, 19 April 2007; *Republika*, 16 April 2007).

Gambar 5.1
Angka Kemiskinan Nasional



Keterangan: * hingga Maret 2006

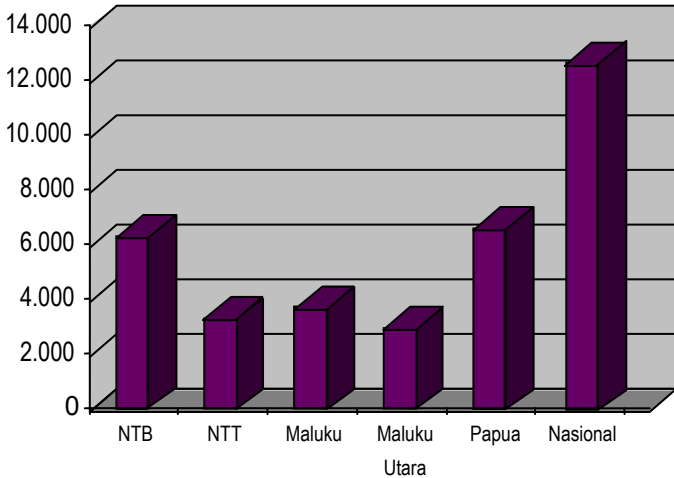
Kategori kemiskinan sendiri bervariasi. Bank Dunia, misalnya, seperti dikutip Fuad Bawahir (*Republika*, 16 April 2007), membagi kemiskinan menjadi tiga jenis, yaitu kemiskinan absolut, kemiskinan moderat, dan kemiskinan relatif. Kemiskinan absolut atau super miskin adalah mereka yang berpendapatan perkapita kurang dari 1 dolar AS per hari. Artinya, suatu rumah tangga tidak dapat memenuhi *basic need*-nya untuk bertahan hidup. Kemiskinan moderat didefinisikan sebagai orang yang berpenghasilan kurang dari 2 dolar AS per hari. Terakhir, kemiskinan relatif adalah mereka yang pendapatannya di bawah angka rata-rata.

Mengacu kepada pemetaan Bank Dunia itu, penduduk super miskin di Indonesia sesungguhnya lebih dari 17,75 persen (39,05 juta orang). Apabila pendapat perkapita dinaikkan menjadi Rp. 5.300,- (0,57 dolar AS) saja, jumlah penduduk super miskin di negara yang mayoritas penduduknya beragama Islam ini menjadi 20,6 persen (45,9 juta orang). Bisa dibayangkan berapa penduduk super miskin apabila pendapatan perkapitanya dinaikkan menjadi 0,99 dolar AS (kurang dari 1 dolar AS). Tetapi yang jelas, apabila digunakan kategori kemiskinan moderat dengan pendapatan di bawah 2 dolar AS per hari, jumlah penduduk miskin di Indonesia sekitar 50 persen atau 109 juta orang dari total penduduk (*Republika*, 16 April 2007; *Kompas*, 16 Desember 2006).

Kurang bijak rasanya kalau melihat kemiskinan hanya dalam skala nasional, sebab angka kemiskinan itu merupakan angka rata-rata dari seluruh propinsi di negeri ini. Kalau melihat ke sejumlah daerah, ternyata potret kemiskinan bangsa ini jauh lebih kusut lagi.

Sebut saja kemiskinan yang menimpa Maluku, Maluku Utara, dan Nusa Tenggara Timur (NTT). Rata-rata pendapatan perkapita di tiga propinsi ini tidak sampai Rp 4.000,- per hari. Artinya, masyarakat di propinsi tersebut bukan saja super miskin, tetapi “sangat super miskin” (*Kompas*, 14 Desember 2006).

Gambar 5.2
Pendapatan Perkapita Tingkat Propinsi dan Nasional



Lilitan kemiskinan di daerah lain ternyata tidak kalah kusut. Di Lampung, kemiskinan mencapai 45,9 persen dari 1.707.646 Kepala Keluarga (KK), atau sekitar 785.041 KK (*Kompas*, 20 November 2006). Di Kabupaten Simeulue, yang merupakan kabupaten termiskin dari semua kabupaten di NAD, angka kemiskinan mencapai 79,33 persen. Artinya, dari sekitar 78.389 jumlah penduduk Semeulue, sebanyak 62.185 warganya tergolong miskin (*Kompas*, 11 Desember 2006).

Padahal, pendapatan perkapita yang dijadikan standar masih bukan standar kemiskinan moderat versi Bank Dunia,

yaitu di bawah 2 dolar AS per hari. Penulis tidak tahu persis berapa jumlah penduduk miskin di daerah-daerah itu apabila menggunakan standar kemiskinan moderat.

Lalu, apa dampak dari realitas memilukan itu? *Pertama*, tidak terpenuhinya standar minimum kebutuhan hidup. Memang sungguh menyayat hati, di negara yang sudah 62 tahun merdeka dengan “tanah surga di mana tongkat kayu bisa jadi tanaman,” banyak penduduknya masih makan nasi *aking* atau hanya makan sekali dalam sehari. Busung lapar dan gizi buruk juga semakin tidak terkendali. Di Nusa Tenggara Timur, misalnya, sebagaimana disampaikan oleh Dinas Kesehatan setempat, jumlah balita penderita kurang gizi per 11 Maret 2006 mencapai 86.275, gizi buruk sekitar 13.251 balita, busung lapar 523 balita, dan angka kematian akibat kelaparan sebanyak 61 balita (*Kompas*, 23 Desember 2006).

Panorama memilukan di atas menggambarkan betapa dehumanisasi telah mencabik-cabik hak asasi sebagian masyarakat Tanah Air. Hak merawat jiwa (*hifdz al-nafs*) dan memelihara keturunan (*hifdz al-nasl*) tidak dirasakan mereka. Seruan Deklarasi Universal Hak Asasi Manusia (*Universal Declaration of Human Right*) 1948 bahwa “setiap orang berhak atas standar hidup yang layak, dengan akses yang memadai terhadap layanan kesehatan untuk dirinya, termasuk makanan ...” juga belum mengubah kehidupan mereka menjadi lebih baik. Ketika hak-hak dasar seseorang tidak terpenuhi, menurut Freire (1996: 26), orang tersebut telah kehilangan fitrah kemanusiaannya.

Kedua, lambatnya mobilitas sosial baik vertikal maupun horizontal. Ini terkait langsung dengan masalah pendidikan yang diperoleh mereka. Kemiskinan dan pendidikan berdampak langsung pada tingkat pendidikan. Secara umum, semakin miskin seseorang, semakin rendah pula pendidikannya. Kaum miskin terpaksa harus puas dengan menuntaskan wajib belajar (wajib) sembilan tahun, bisa baca-tulis, atau bahkan banyak dari mereka malah buta aksara sama sekali.

Ketiga, dalam perspektif Islam, kemiskinan dapat mengancam keimanan seseorang. Nabi telah mengingatkan, “*Kâd al-faqrû an yakûna kufraan,*” kemiskinan hampir menyebabkan kekufuran (HR. Abu Dawud) . Atas dasar ini, menurut Musa Asy’arie (2005: 205), secara normatif Islam tidak menghendaki umatnya hidup miskin, namun juga tidak memerintahkan agar mereka rakus terhadap kekayaan duniawi. Karena Islam tidak menghendaki umatnya hidup miskin, maka kemiskinan bukanlah takdir Tuhan, sebab Dia tidak akan memiskinkan dan menyengsarakan manusia yang diciptakan-Nya sendiri.

Keempat, partisipasi politik masyarakat sangat rendah. Mereka tidak sempat untuk memikirkan apalagi menyuarakan pandangan-pandangan dan tuntutan-tuntutan politik mereka. Mereka setiap detik disibukkan dengan bagaimana menyambung hidup. Kalaupun ada makanan pada hari ini, mereka masih harus berpikir apakah hal yang sama akan terulang di hari esok.

Ironisnya lagi, ketidakberdayaan mereka seringkali dimanfaatkan oleh orang atau kelompok tertentu untuk merengkuh kekuasaan. Adalah pemandangan umum tatkala musim pemilu tiba, desa-desa kecil yang praktis tidak pernah disapa tiba-tiba dikunjungi para kandidat untuk memperebutkan suara dari orang-orang miskin yang sebelumnya dilupakan. Setelah pilkada selesai, mereka pun dilupakan kembali.

Lara hidup itu membuat mereka cenderung berpikiran bahwa apa yang tengah mereka hadapi adalah karena alam yang tidak bersahabat atau semata-mata kehendak Sang Maha Kuasa yang tidak bisa dihindari. “Kesadaran magis” itu bukan saja lahir dari mereka yang tertindas, seorang menteri pun ternyata masih mengalami hal serupa.

Syaifullah Yusuf, Menteri Negara Percepatan Pembangunan Daerah Tertinggal (sebelum di-*reshuffle*), menulis di *Kompas* edisi 27 September 2006 dengan judul *Revitalisasi Agama Melawan Kemiskinan*.

“Banyak saudara kita hidup dalam kemiskinan, belum tercukupi hak-hak dasarnya. Mereka ingin membebaskan diri dengan kekuatan sendiri, tetapi tidak berdaya. Banyak faktor yang membuat mereka tak mampu keluar dari situasi ini, semisal penyakit, cuaca buruk, hancurnya lingkungan, dan ketiadaan uang.”

Gus Ipul, sapaan akrab Ketua GP Anshor ini, tidak melihat sistem sebagai faktor penyebab utama kemiskinan

yang menimpa sebagian penduduk Indonesia. Penyebab kemiskinan, menurutnya, berkisar pada aspek-aspek fisik atau biologis saja seperti disebutkan di atas. Ia sama sekali tidak menyebut sistem sebagai aspek yang paling bertanggungjawab terhadap tersebarnya kemiskinan. Persepsi Gus Ipul itu barangkali karena ia menjabat sebagai Menteri PPDT. Terlepas dari hal itu, yang jelas, persepsi Gus Ipul persis seperti pandangan Suku Indian di pedalaman Ekuador.

William A. Smith (2001: 27) yang meneliti persepsi suku tersebut menemukan bahwa ketika mereka ditanya apa masalah yang dihadapi, mereka menjawab: “Kami sakit,” “Kami lapar,” “Kami tidak punya uang untuk menghidupi keluarga,” dan jawaban-jawaban lainnya. Freire menyebut orang-orang semacam itu sebagai orang yang berkesadaran magis. Mereka tidak dapat menangkap masalah-masalah yang disebabkan oleh selain kebutuhan biologis mereka. Selain itu, mereka juga tidak memiliki *sense of life* yang bersifat historis (Freire, 1973:17).

Khusus dalam konteks pendidikan, kemiskinan sejak lama telah menjadi salah satu masalah sentral di banyak negara. Di negara-negara maju seperti Amerika Serikat, permasalahan muncul dari besarnya subsidi yang diperuntukkan bagi orang-orang miskin, sedangkan di negara-negara miskin, seperti di Indonesia, permasalahannya terletak pada ketimpangan dalam memperoleh akses pendidikan antara orang kaya dan orang miskin.

Faktanya, biaya sekolah anak miskin maupun kaya dalam sistem pendidikan formal sama saja. Bahkan, menurut Darmaningtyas (2005: 326), sekolah-sekolah negeri yang 90 persen pembiayaannya ditanggung oleh negara kebanyakan didukuki oleh anak-anak kelas menengah dan atas, sementara anak-anak buruh pabrik, buruh kasar, kuli bangunan, pemulung, buruh tani, dan lain-lain justru bersekolah di sekolah-sekolah “pinggiran” yang 90 persen pembiayaannya ditanggung sendiri.

Hal ini memicu asumsi banyak pihak bahwa sekolah hanya untuk kaum berduit; pendidikan hanya alat bagi mobilitas kelas tertentu; dan kesamaan hak untuk memperoleh pendidikan yang bermutu sebatas tertuang di dalam Undang-undang. Artinya, ada kesenjangan yang begitu lebar antara *aghniyâ'* dan *fuqarâ'* dalam hal kesempatan mengenyam pendidikan yang berkualitas. Yang pertama memiliki peluang besar untuk mengakses pendidikan seperti yang diinginkan, sementara yang kedua praktis tidak memiliki peluang sama sekali, bahkan hingga pada taraf yang paling dasar sekalipun.

Jauh sebelumnya, Freire telah memaparkan sebuah fakta bahwa kesenjangan untuk berpendidikan antara orang kaya dan orang miskin benar-benar terjadi. Ia mengemukakan:

“Di antara delapan juta anak yang tidak bersekolah di Brazil, tidak ada anak-anak laki-laki dan perempuan yang berasal dari keluarga yang bisa makan enak, berdandan, dan tidur nyenyak sambil bermimpi. ... Anak-anak miskin ini merupakan anak-anak yang paling tertimpa

masalah pendidikan yang tidak berkualitas. ...Anak-anak kelas menengah dan atas bisa mengenyam pendidikan dasar dan menengah di sekolah-sekolah bermutu, dan ketika waktunya datang untuk masuk Perguruan Tinggi, mereka mengambil kelas-kelas khusus sesuai hatinya sebelum mengikuti ujian. Di sinilah anak-anak dari kaum berduit bisa memilih Perguruan Tinggi-Perguruan Tinggi ternama” (Freire, 2003: 4, 37)

Kendati tidak persis sama, hal serupa juga terjadi di Indonesia. Data BPS nasional menyebutkan bahwa sekurang-kurangnya ada 4,2 juta anak usia sekolah yang belum pernah sekolah. Sementara angka putus sekolah di tingkat SD mencapai 2,66 persen (1.267 juta) dan SMP 3,5 persen (638.056). Penyebab utamanya —meskipun pemerintah telah memberikan Biaya Operasional Sekolah (BOS)— adalah karena ketidakmampuan untuk memenuhi biaya pendidikan yang semakin tidak terjangkau (*Kompas*, 16 Desember 2006).

Kalau tingginya angka putus sekolah itu mayoritas karena kemiskinan, berarti putus sekolah bukan kehendak anak-anak miskin. Freire (2003: 20-21) yakin bahwa anak-anak miskin tidak pernah menghendaki putus sekolah. Mereka meninggalkan sekolah bukan karena keinginan mereka sendiri, melainkan karena struktur sosial menciptakan sejumlah rintangan dan kesulitan serius yang menghambat anak-anak dari kelas subordinat untuk masuk sekolah.

Fenomena kesenjangan lainnya dapat diamati dari sistem penerimaan murid baru yang diterapkan oleh sejumlah

sekolah, terutama di tingkat SMP dan SMA. Sekolah-sekolah favorit cenderung hanya mengakomodasi tiga kelompok saja, yaitu anak-anak pintar dan kaya, anak-anak bodoh tapi kaya, dan anak-anak pintar tapi miskin. Sementara anak-anak bodoh sekaligus miskin praktis tidak diakomodasi.

Anak-anak pintar dan kaya, ibarat belanja di swalayan, bebas memilih lembaga pendidikan yang diinginkan. Bahkan ketika sistem penerimaan murid baru dengan menggunakan model tes, misalnya, yang memungkinkan ada negosiasi soal biaya yang harus dibayar, mereka tetap memiliki peluang terbesar karena selain memiliki kemampuan untuk mengerjakan soal tes, mereka juga mempunyai kemampuan untuk membayar pungutan yang ditarik oleh sekolah.

Peluang kedua dimiliki oleh anak-anak bodoh tapi orang tuanya kaya. Kalau penerimaan murid baru didasarkan pada hasil UN di jenjang sebelumnya, peluang mereka memang relatif kecil. Namun, kebanyakan sekolah-sekolah favorit, khususnya sekolah-sekolah swasta, sekarang ini menggunakan dua cara sekaligus, yaitu berdasarkan nilai UN dan tes wawancara. Tes wawancara inilah yang “menolong” mereka, sebab pada saat wawancara sangat dimungkinkan terjadi tawar-menawar biaya yang harus dikeluarkan.

Peluang ketiga dimiliki oleh anak-anak pintar tapi miskin. Peluang mereka memang tidak sebesar peluang dua kelompok sebelumnya, tetapi mereka setidaknya masih memiliki harapan untuk mengenyam pendidikan yang berkualitas, terutama di sekolah-sekolah negeri favorit yang sistem penerimaannya hanya menggunakan nilai UN.

Kendala muncul ketika sekolah menerapkan tes wawancara. Mereka sering berguguran di sini, karena tes wawancara itu tidak lebih dari kamufase dari mekanisme menarik biaya yang lebih besar.

Kelompok yang paling menyedihkan adalah anak-anak bodoh dan miskin. Peluang mereka untuk mengenyam pendidikan yang layak (amat) sangat sempit, atau bahkan tertutup sama sekali. Satu-satunya “tempat pelarian” yang masih terbuka bagi mereka adalah sekolah-sekolah swasta yang tidak bermutu, yang secara fisik lokasinya berada di pinggiran kota atau di daerah terpencil. Kalau di tengah perkotaan, sekolah “kelas teri” ini berada di lingkungan kumuh dan semrawut sehingga tidak kondusif untuk proses mengajar belajar. Mereka tidak memiliki modal apa pun yang diperlukan sebagai syarat untuk masuk sekolah yang “layak”.

Fenomena lain, belakangan ini juga marak kelompok-kelompok belajar yang disebut *home-schooling* (sekolah rumah). Salah satu contohnya adalah *home-schooling* yang bernama Tutorial Komunitas Kak Seto. Sesuai dengan namanya, anak-anak yang masuk kelompok ini belajar di rumahnya masing-masing. Pertemuannya berkisar antara dua atau empat kali dalam seminggu. Anak-anak belajar di “pusat pengetahuan” yang dilengkapi dengan toko buku, perpustakaan, kafe, dan internet. Tidak tanggung-tanggung, tiga hingga empat anak bisa dikawal empat tutor. Tidak heran apabila masing-masing anak dikenai biaya Rp 400.000,- per bulan (*Kompas*, 21 Mei 2007).

Maraknya *home-schooling* tentu harus diapresiasi sebagai sebuah terobosan “brilian” untuk menciptakan kegiatan belajar yang kondusif dan menyenangkan. Hanya saja, elitisme sekolah model baru ini tampaknya akan semakin memperlebar jurang pemisah antara si kaya dan si miskin dalam hal kesempatan memperoleh pendidikan yang bermutu.

Anak-anak *home-schooling* belajar dengan dilengkapi toko buku, perpustakaan, internet, dan bahkan kafe, sementara sejumlah anak miskin belajar dengan bangku *reot*, atap bocor, dan gedung nyaris runtuh. Tiga hingga empat anak *home-schooling* bisa dikawal empat tutor, sementara di daerah-daerah pinggiran satu guru untuk satu sekolah. Bahkan, anak-anak Suku Dayak Iban di Desa Lanjak, Kecamatan Batang Lupar, Kabupaten Kapuas Hulu, Kalimantan Barat, sejak Juni 2006 tidak bersekolah karena guru mereka tidak lagi mengajar (*Kompas*, 24 November 2006; 2 Mei 2007).

Satu hal lagi, untuk menikmati pendidikan senyaman dan selengkap itu, orang tua anak-anak *home-schooling* sanggup mengeluarkan uang Rp 400.000,- per bulan, sementara *income* perkapita sebagian besar masyarakat NTT, Maluku, dan Maluku Utara tidak sampai Rp 4.000,- perhari atau kurang dari Rp. 120.000,- per bulan. Alih-alih untuk membayar biaya pendidikan yang tinggi, mereka dapat bertahan hidup saja sudah luar biasa.

Akibatnya, tidak sedikit siswa yang depresi dan rendah diri akibat ketimpangan sosial semacam ini. Satu sisi ia memiliki keinginan kuat untuk menuntut ilmu setinggi

langit, sementara di sisi lain, lilitan kemiskinan terus menghambat tercapainya keinginan itu. Jika sudah tidak sanggup menahan getirnya kehidupan, siswa kadang memilih untuk mengakhiri hidupnya.

Kasus terbaru dalam hal ini menimpa seorang siswa kelas II SMP, Playen, Gunung Kidul, DIY, pada 22 Mei 2007. Ia nekat mencoba bunuh diri akibat rasa malu yang mendalam lantaran yang bersangkutan belum melunasi biaya karyawisata, Rp 150.000,-, yang diadakan pihak sekolah ke Cilacap, Jawa Tengah (*Kompas*, 24 Mei 2007).

Paparan ketimpangan untuk mengenyam pendidikan yang bermutu di atas bukan berarti bahwa anak-anak kaya harus belajar di sekolah-sekolah pinggiran yang praktis tidak memiliki fasilitas, dan bukan pula menuntut agar anak-anak miskin disugahi fasilitas pendidikan yang persis sama dengan apa yang dimiliki anak-anak kaya. Yang harus dilakukan adalah penghapusan struktur sosial yang menindas dan tidak adil, yang menyebabkan anak-anak miskin kehilangan ruang untuk melakukan mobilitas horizontal maupun vertikal.

B. Penguatan *Civil Society* Melalui Pendidikan Pembebasan

1. Humanisasi sebagai Visi Penguatan *Civil Society*

Kemiskinan telah menyebabkan sebagian masyarakat di negeri ini mengalami dehumanisasi. Mereka bukan saja tidak mampu memenuhi kebutuhan-kebutuhan dasar (*basic*

need), tetapi, yang lebih penting lagi, mereka juga tidak bisa mengejawantahkan eksistensi mereka sebagai makhluk historis, yaitu makhluk yang *ada bersama* dan sekaligus *mengubah* dunia.

Kendati dehumanisasi merupakan sebuah fakta sejarah yang konkret (*a concrete historical fact*), ia bukan suratan takdir (*a given destiny*) yang tinggal diterima begitu saja. Dehumanisasi bukan ulah Tuhan, sebab Tuhan tidak akan mencelakakan ciptaan-Nya sendiri (Freire, 1996: 26; 2001: 61).

Senada dengan Freire, Hassan Hanafi (1995: 128-9) dalam *Islam in the Modern World* mengingatkan bahwa apa yang dialami manusia di muka bumi, termasuk masalah dehumanisasi, bukan campur tangan Tuhan, melainkan tanggungjawab individual manusia (*human individual responsibility*). Manusia memang terikat dengan takdir yang digariskan Tuhan. Namun, takdir itu tidak berkonotasi intervensi Tuhan terhadap tindakan manusia, yang menegasikan tanggungjawab manusia dan kesempatan yang sama untuk memperoleh sesuatu, melainkan wilayah obyektif dari perbuatan manusia itu sendiri.

Manusia, lanjut Hanafi, memiliki *free will* (kebebasan berkehendak), bahkan ia tidak bisa eksis tanpa *free will* itu. Menurutinya, *free will* itulah yang menjustifikasi tanggungjawab individual manusia untuk bertindak dan sekaligus menghadapi implikasi-implikasi dari tindakannya. Dengan kalimat lain, manusia diberi kebebasan untuk

memilih shaleh atau durjana, teis atau ateis, sukses atau gagal, humanis atau dehumanis, dan seterusnya.

Karena manusia mempunyai kebebasan untuk memilih, secara otomatis humanisasi atau dehumanisasi juga merupakan pilihan-pilihan yang nyata. Namun demikian, menurut Freire (1996: 26), hanya yang pertama itulah yang sesuai dengan fitrah manusia. Karenanya, visi penguatan *civil society* di Indonesia adalah memperjuangkan kebebasan dan keadilan bagi kaum tertindas, yaitu orang-orang yang kehilangan fitrah kemanusiaannya.

Perjuangan ini, kata Freire (1996: 27), harus dimulai oleh kaum tertindas. Mereka tidak bisa menunggu kemurahan hati sistem yang jelas tidak berpihak kepada mereka; tidak juga kepada orang-orang yang diuntungkan oleh sistem itu. Merekalah yang harus menjadi aktor pembebasan bagi diri mereka sendiri, sebab tidak ada yang lebih tahu terhadap getirnya dehumanisasi seperti halnya tidak ada yang lebih paham tentang pentingnya humanisasi kecuali kaum tertindas.

Hassan Hanafi (1995: 129-30) juga mengemukakan bahwa di dalam diri manusia terkandung *free will* yang bisa menyokong manusia untuk melakukan perubahan tanpa menunggu uluran tangan pihak luar atau Kehendak Tuhan. Mobilisasi kaum tertindas tidak bisa digerakkan dengan ketergantungan kepada pihak lain, tetapi harus dengan kepercayaan diri dan pertahanan diri secara penuh.

Perjuangan mandiri kaum tertindas ini mendapat legitimasi dari Al-Qur'an yang secara tegas menyampaikan

bahwa perubahan suatu kaum, seperti perubahan dari dehumanis menuju humanis, sepenuhnya ada di tangan kaum itu sendiri. Selagi mereka tidak berusaha membebaskan diri dari jeratan dehumanisasi, mereka tidak akan pernah mencicipi nikmatnya humanisasi.

إِنَّ اللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّىٰ يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ ۗ

“...*Sesungguhnya Allah tidak akan mengubah nasib suatu kaum hingga mereka mengubah nasib mereka sendiri....*” (QS. ar-Ra’d [13]: 11)

Perjuangan humanisasi ini menuntut dua tahap penting. *Pertama*, refleksi kritis terhadap penyebab dehumanisasi dan menyadari bahwa ia merupakan realitas yang bisa diubah. Ketidakmampuan korban dehumanisasi membuat mereka semakin terbenam dalam mitos-mitos yang dihembuskan oleh kekuatan-kekuatan sosial; semakin yakin bahwa apa yang menimpa mereka merupakan takdir Sang Maha Kuasa; dan akhirnya semakin terpinggirkan dari panggung sejarah yang bergulir begitu cepat.

Erick Fromm (dalam Freire, 1973: 6-7) percaya bahwa korban dehumanisasi tidak akan patuh dan kehilangan harapan seandainya mereka mengetahui penyebab penderitaan yang mereka alami. Sayangnya, mereka tidak tahu. Karena itu, mereka beradaptasi dengan penguasa-penguasa yang tidak dikenal dan mereka juga mengiyakan hal-hal yang sesungguhnya di luar keinginan mereka.

saat bisa menghadang. Pasalnya, aksi mereka untuk merebut kebebasan tidak saja mengancam kaum penindas, tetapi juga rekan-rekan senasib yang takut terhadap kemungkinan terjadinya penindasan yang lebih hebat. Karenanya, banyak korban dehumanisasi lebih memilih beradaptasi atau bungkam di dalam ketidakberdayaan mereka ketimbang berusaha keras untuk mewujudkan struktur sosial yang adil.

Freire menghadap-hadapkan *adaptasi* dengan *integrasi*. Baginya, adaptasi adalah penyesuaian diri dengan realitas tanpa dialog, tanpa partisipasi, dan karenanya melahirkan sistem yang dehumanis. Sebaliknya, integrasi adalah kemampuan manusia untuk menyelami realitas, sekaligus kemampuan kritis untuk membuat pilihan-pilihan dan mengubah realitas itu (Freire, 1973: 4, 24).

Adaptasi, dalam pandangannya, merupakan bentuk pertahanan diri yang paling rapuh (*the weakest forms of self-defense*). Ia merupakan ciri khas binatang. Orang-orang beradaptasi karena mereka tidak mampu mengubah realitas. Mereka takut untuk menghadapi berbagai risiko yang harus dihadapi jika mereka bertindak untuk memperjuangkan kebebasan dan keadilan (Freire, 1973: 4).

Menurut Hegel (dalam Freire, 1996a: 31), korban dehumanisasi seperti ini bukanlah manusia sejati, sebab keberanian menghadapi risiko dalam perjuangan merupakan prasyarat untuk menjadi manusia sejati. Hegel menulis, "Hanya dengan mengambil risiko hiduplah kebebasan bisa dicapai; ...seseorang yang takut mempertaruhkan hidupnya memang bisa menjadi "Orang" (*a Person*), tetapi ia tidak akan

dapat mencapai hakikat pengakuan tersebut, yakni sebagai suatu kesadaran diri yang independen (*an independent self-consciousness*).”

2. Politik Pendidikan: Upaya Mewujudkan *Free Public Sphere* dan Keadilan

Tidak ada proses pendidikan yang netral. Ia selalu politis. Begitulah tesis Freire tentang relasi politik dan pendidikan. Keduanya selalu bersinggungan di mana dan kapan saja. Ia menyebut interrelasi politik dan pendidikan ini sebagai politik pendidikan, yaitu sifat politik yang inheren dalam pendidikan. Masalahnya, kata Freire, politik pendidikan itu untuk kepentingan apa dan siapa, untuk melawan apa dan siapa; untuk pembebasan kelas subordinat atau pengukuhan kelas dominan (Freire, 2003: 12, 31; 1973: 98).

Menurutnya, kebanyakan pendidikan, baik langsung maupun tidak langsung, dimanfaatkan sebagai lahan subur penyemaian dan reproduksi ideologi kelas dominan dan reproduksi kondisi-kondisi untuk memelihara kekuasaan mereka. Pendidikan semacam ini tidak bersifat mutlak. Ia merupakan pilihan-pilihan konkret yang relatif dan bisa diubah. Apabila selama ini pendidikan dijadikan sebagai reproduksi ideologi kelas dominan, ada kemungkinan untuk membangun pendidikan sebagai reproduksi ideologi tandingan. Keduanya bersifat dialektik. Yang pertama merupakan tugas sistem yang ada, sementara yang kedua merupakan tugas kita (Escobar, *et. al.*, 2001: 32-33).

Hanya saja, lanjut Freire, pilihan kedua jelas lebih sulit dibanding pilihan pertama. Mereproduksi ideologi dominan sama dengan berenang mengikuti arus, sementara membangun ideologi tandingan berarti berenang melawan arus. Karena itu, menggunakan ruang untuk mendukung reproduksi ideologi dominan adalah satu hal, dan memakai ruang untuk melawannya adalah hal lain.

Analisis Freire ini mencerminkan perebutan hegemoni antara negara yang mewakili ideologi dominan dan *civil society* yang merepresentasikan ideologi tandingan. Perebutan hegemoni tersebut terjadi di dalam sebuah ruang publik yang bernama pendidikan. Keberadaan *civil society* dalam hal ini, meminjam gagasan Gramsci, adalah untuk membangun dan memperkuat posisi dirinya melalui pendidikan pembebasan untuk melakukan *counter hegemony* terhadap negara.

Ada dua kasus penting yang dapat ditampilkan di sini mengenai hegemoni negara dalam pendidikan, yaitu kasus penarikan buku sejarah dan pelaksanaan ujian nasional (UN).

a. Kasus Penarikan Buku Pelajaran Sejarah

Beberapa waktu lalu, tepatnya sejak 5 Maret 2007, pemerintah melarang penggunaan dan sekaligus menarik sejumlah buku pelajaran sejarah untuk jenjang SMP/MTs, SMA/MA, dan SMK, karena dinilai melenceng dari “fakta” yang ada. Alasannya, buku-buku sejarah itu tidak mencantumkan kata PKI dalam rangkaian G 30/S PKI. Buku-buku itu hanya menyebut G 30/S saja.

Kedua model penulisan tersebut memiliki konotasi yang berbeda. Model pertama (G 30/S PKI) menunjukkan adanya keyakinan bahwa satu-satunya pelaku tragedi kelam itu adalah PKI, sementara model kedua mengandaikan bahwa pelakunya masih teka-teki, bisa PKI, bisa kelompok lain, bisa PKI bersama kelompok lain, dan seterusnya. Tidak adanya kata PKI di belakang G 30/S inilah yang membuat pemerintah, melalui Mahkamah Agung, melarang penggunaan dan sekaligus menarik buku-buku pelajaran tersebut dari peredaran.

Larangan penggunaan dan penarikan buku-buku sejarah itu sebetulnya bukan sebatas karena tidak adanya kata “PKI” di belakang G 30/S, lebih dari itu ada alasan-alasan tersembunyi di balik keputusan yang oleh banyak pihak dinilai kontroversial ini. Namun, sebelum masuk kepada analisis ada apa di balik keputusan itu, penting dikemukakan bahwa “tidak ada sejarah yang tidak bengkok,” sebab sejarah selalu bersinergi dengan kondisi politik pada saat sejarah itu ditulis. Kalaupun sejarah direkonstruksi kembali jauh setelah kejadian, siapa yang dapat menjamin bahwa sejarah itu benar-benar otentik. Karenanya, suatu kejadian historis selalu melahirkan banyak versi.

Kebenaran, kata Foucault (1980: 131, 133), berada di dalam relasi-relasi sirkular dengan sistem kekuasaan yang memproduksi kebenaran dan menjaga kebenaran itu. Karenanya, kebenaran tidak ada dengan sendirinya. Kebenaran tidak berada di luar kekuasaan; sebaliknya, ia

berada di dalam kekuasaan. Dengan demikian, kata Foucault, kebenaran adalah kekuasaan.

Foucault (1980: 131-32) kemudian mengajukan lima ciri penting dari kebenaran. *Pertama*, kebenaran berpusat pada bentuk diskursus ilmiah dan institusi yang memproduksinya. *Kedua*, ia adalah subjek bagi rangsangan konstan ekonomi dan politik. *Ketiga*, ia adalah objek difusi besar-besaran dan konsumsi besar-besaran (yang beredar melalui perangkat pendidikan dan informasi yang meluas secara relatif dalam lembaga sosial, tanpa ada batas yang tegas). *Keempat*, ia diproduksi dan ditransmisikan di bawah aparatur sentral yang dominan—kalau tidak eksklusif—dari segelintir aparatur besar politik dan ekonomi (universitas, angkatan bersenjata, tulisan, media, dan lain-lain). *Kelima*, ia merupakan masalah dari keseluruhan debat politik dan konfrontasi sosial (perjuangan ideologis). Melalui kerangka Foucault inilah, analisis terhadap campur tangan pemerintah dalam penulisan buku pelajaran sejarah bisa dilakukan.

Kasus penarikan buku sejarah yang dilakukan pemerintah Indonesia bukan kasus pertama dalam dunia pendidikan. Pemerintah Jepang, misalnya, juga pernah melakukan hal yang sama, yaitu penghapusan narasi paksaan bunuh diri massal oleh tentara terhadap penduduk Pulau Okionawa selama Perang Dunia II dalam buku-buku sejarahnya. Tujuan resmi pemerintah Jepang, sebagaimana dilansir *Kompas*, 5 April 2007, adalah untuk mengubah persepsi masyarakat Jepang atas masa lalunya agar lebih percaya diri.

Target terselubung (*hidden target*) dari penghapusan itu sejatinya adalah pembungkaman kesadaran rakyat tentang kebiadaban penguasa mereka di masa lalu. Pasalnya, jika narasi itu dibiarkan bergulir di tengah publik, bisa jadi rakyat menyadari bahwa penguasa mereka di masa lalu tega mengorbankan rakyat demi kepentingan militer. Kesadaran semacam itu, menurut Baskara T. Wardaya, Direktur Pascasarjana Universitas Sanata Dharma, Yogyakarta, dalam artikelnya (*Buku*) *Sejarah dan Kekuasaan*, dapat menimbulkan sikap kritis yang bisa mempersulit posisi mereka yang sedang berkuasa (*Kompas*, 24 April 2007).

Berbeda dengan pemerintah Jepang, ada dua tujuan pokok yang dikemukakan pemerintah terkait pelarangan dan penarikan buku-buku pelajaran tersebut dari peredaran. *Pertama*, untuk meluruskan sejarah, sehingga narasi sejarah yang dikonsumsi oleh anak negeri ini adalah sejarah yang benar. *Kedua*, teks sejarah itu diyakini dapat menimbulkan keresahan dan ketertiban umum (*Seputar Indonesia*, 16 April 2007).

Kalau alasannya demi lurusness sejarah, maka pertanyaannya adalah lurus versi siapa? Lagi-lagi versi penguasa atau orang-orang yang pro dengan penguasa, demikianlah pandangan Daniel M. Rosyid, Ketua Dewan Pendidikan Jawa Timur. Pertanyaan selanjutnya, apakah tidak ada kemungkinan untuk memunculkan sejarah versi lain mengingat sejarah bukan ilmu eksak di mana $1 + 1$ (pasti) = 2? Tentu saja itu sangat mungkin. Lalu, jika ada kemungkinan memunculkan narasi sejarah yang berbeda,

mengapa pemerintah tidak membiarkan masyarakat bebas mengkonsumsi dan menilai mana sejarah yang logis dan tidak logis?

Pada titik ini, pemerintah tampaknya memiliki target terselubung di balik kebijakan yang tidak bijak tersebut. Pemerintah terlihat khawatir bahkan takut kalau masyarakat, terutama generasi masa depan bangsa, mampu menganalisis dan memahami mana sejarah yang lebih jernih dan mana yang sudah tercemari. Hal ini pada perkembangan selanjutnya akan mendorong masyarakat untuk selalu selektif terhadap narasi masa lalu dan bersikap kritis terhadap realitas saat ini, lalu merancang masa depan yang kemungkinan besar bertolakbelakang dengan rancangan *status quo*.

Dalam perspektif ini, Asvi Marwan Adam, sejarawan LIPI, memandang kasus penarikan buku sejarah tersebut sebagai kemunduran penulisan sejarah Indonesia dan melanggar kaidah ilmiah. Pemerintah terkesan hanya memaksakan satu pendapat dan tidak memberikan kesempatan kepada pendapat yang berbeda (*Kompas*, 10 Maret 2007, *BERNAS*, 20 Maret 2007).

Menurut Wardaya (*Kompas*, 24 April 2007), fenomena semacam ini sudah berlangsung sejak lama, khususnya sejak Orba berkuasa. Penguasa Orba cenderung mendukung versi sejarah yang menguntungkan kekuasaan, dan, sebaliknya, menentang atau bahkan melarang narasi yang dipandang akan membuat orang mempertanyakan keabsahan kekuasaan mereka atau berbagai pelanggaran HAM yang dilakukan mereka di masa lalu. Dengan demikian, publik akan mampu

menjawab pertanyaan, siapa yang diuntungkan jika narasi sejarah dibelokkan atau (bahkan) dihapus? Siapa yang akan puas jika sebuah buku sejarah dilarang beredar? Apa pun ragam jawaban atas pertanyaan ini, larangan penggunaan dan penarikan mata pelajaran sejarah telah menjadikan sejarah bukan lagi sebagai wahana “dialog kritis” antara masa lalu dengan masa kini untuk memformulasikan masa depan, namun menjadi masalah tarik-ulur ideologis-politis yang dimanfaatkan untuk kepentingan sesaat sekelompok yang kurang bertanggungjawab.

Penarikan dan larangan buku sejarah itu sekaligus mengindikasikan menyempitnya ruang publik yang bebas (*free public sphere*) di negeri ini. Masyarakat tidak diberi kebebasan untuk memandang dan menelaah sesuatu dalam perspektif yang berbeda dengan penguasa. Masyarakat “dipaksa” untuk menerima narasi-narasi sejarah yang dipandang paling benar oleh negara. Hal ini sekaligus melegitimasi tesis Gramsci (Simon, 1999: 113) bahwa negara cenderung bersifat koersif.

Dalam lingkup yang lebih sempit, kasus itu dapat berimplikasi pada lemahnya kritisitas siswa sebagai generasi masa depan bangsa. Jika situasi semacam ini terus bertahan, maka kita patut khawatir bahwa di masa mendatang para siswa tidak bisa menjadi *civil society* yang, dalam bahasa Cak Nur, berperan sebagai corong publik (*public speakers*), atau senantiasa terlibat dalam pertarungan hegemoni dan *counter hegemony* dengan negara dalam istilah Gramsci.

b. Kasus Ujian Nasional (UN)

Ujian nasional (UN) beberapa tahun terakhir ini terus menjadi topik perdebatan di sejumlah kalangan. Pemicu utamanya adalah dijadikannya UN sebagai penentu kelulusan siswa di tingkat SMP, SMA, dan sekolah-sekolah sederajat. Berbagai argumen pun diajukan, mulai dari soal konstitusi hingga Hak Asasi Manusia (HAM). Bahkan, 58 orang yang mewakili banyak komponen masyarakat mengajukan gugatan warga negara terhadap pemerintah (*citizen lawsuit*) terkait kasus ini.

Berdasarkan putusan akhir Pengadilan Negeri Jakarta Pusat, 21 Mei 2005, mereka dinyatakan menang. Dalam putusan itu, pemerintah dinilai lalai dalam memenuhi hak asasi warga negara yang menjadi korban kebijakan UN yang ditetapkan pemerintah. Selanjutnya, sebelum UN digelar pemerintah wajib meningkatkan kualitas guru, sarana dan prasarana sekolah, serta meninjau ulang sistem pendidikan saat ini (*Kompas*, 22 Mei 2007). Sayangnya, pemerintah memutuskan untuk naik banding dan tetap ngotot akan melaksanakan UN (*Kompas*, 23 Mei 2007).

Aspek yang akan disoroti di sini bukan sengketa hukum antara pemerintah dengan warga negara, melainkan adanya ketimpangan dalam pelaksanaan UN itu. Semuanya mafhum bahwa UN dilaksanakan secara sentralistik di tengah disparitas yang begitu lebar antar-sekolah. Pelaksanaan UN di tengah disparitas ini tentu saja tidak akan membawa keadilan bagi masyarakat. Justru yang terjadi adalah diskriminasi terhadap kelas subordinat.

“Model evaluasi konvensional terhadap pengetahuan siswa hanya membantu mereka yang berasal dari kelas-kelas dominan, tetapi justru merugikan anak-anak yang berasal dari latar belakang sosio-ekonomi yang miskin dan rendah. Mekanisme evaluasi semacam itu membuat anak-anak miskin semakin terpojok dalam posisi yang tidak menguntungkan” (Freire, 2003: 4).

Apabila dianalogkan, pelaksanaan UN ibarat menemukan dua petinju dengan perbedaan yang sangat menyolok. Yang satu adalah petinju dengan tubuh tinggi, besar, makanan bergizi, sasana yang lengkap, dan digembleng oleh pelatih kawakan; sedangkan yang lain adalah petinju kurus-kering, kurang makan, sasananya *reot* tidak berfasilitas, dan pelatihnya tidak profesional. Sebelum kedua petinju itu naik ke ring, penonton sudah bisa memastikan siapa yang akan menang.

Demikian halnya dengan peserta UN di Indonesia. Satu kelompok adalah siswa kaya, gizi berlimpah, sekolah favorit dengan fasilitas lengkap, dan tenaga pendidik dengan kompetensi dan kualifikasi yang tidak perlu diragukan; sedangkan kelompok lain adalah anak-anak miskin yang makan nasi *aking* atau *thiwul*, sekolah bocor dan hampir roboh, tanpa perpustakaan atau alat praktik, dan ditambah guru yang asal ada. Jauh-jauh hari sebelum ujian berlangsung, kita sudah bisa mengetahui siapa yang paling banyak menjadi korban tidak lulus dalam UN itu. Seandainya, ada anak-anak miskin meraih nilai bagus, itu hanyalah kejadian langka yang tidak bisa dijadikan argumentasi bahwa evaluasi itu cukup

adil. Karena itu, Freire (2003: 28) secara tegas menolak sistem evaluasi yang hanya menguntungkan anak-anak dari keluarga kaya tetapi merugikan anak-anak dari keluarga miskin.

Belajar dari dua kasus di atas, terlihat jelas bahwa dimensi politik benar-benar menyatu dalam pendidikan. Karenanya, pendidikan selalu dihadapkan kepada dua pilihan politis. *Pertama*, mengubah masyarakat agar lebih kooperatif dan secara sadar bergabung kelas dominan. *Kedua*, bergabung dengan kaum tertindas dan penuh dedikasi bersama mereka untuk memulihkan fitrah kemanusiaannya (Freire, 1999: 209).

Penguatan *civil society* melalui pendidikan tidak bisa memilih formulasi yang pertama, melainkan yang kedua. Pilihan yang pertama mengingkari visi penguatan *civil society*, yakni humanisasi kelas subordinat yang selama ini terpenjara di balik terali besi struktur sosial yang tidak adil. Selain itu, jika memilih formulasi yang pertama, *civil society* berarti bergandengan mesra dengan penguasa karena, seperti dalam dua kasus di atas, penguasa cenderung lebih berpihak kepada kelas dominan. Hal itu akan memperlemah daya kontrol dan *counter hegemony*-nya terhadap negara, sebab negara telah menjadi sekutunya.

Lebih dari itu, bagi Freire, alih-alih menguatkan *civil society*, kooperasi itu justru akan melanggengkan *status quo*.

“Kita akan menjumpai orang-orang yang naif dan licik bergandengan tangan dengan para penguasa. Saya

menyebut mereka dengan “praksis yang membius diri”, ekspresi dari sebuah idealisme subyektif yang hanya akan mengarah kepada pelanggaran *status quo*. Dasar pemikiran aksi semacam itu adalah ilusi yang menganggap bahwa kesadaran manusia dapat diubah, sementara struktur sosial yang membentuk kesadaran yang sakit itu dibiarkan tetap utuh dan tidak berubah” (Freire, 1999: 202).

Karenanya, pilihan politis yang tepat dalam penguatan *civil society* melalui pendidikan adalah pilihan kedua, yaitu *menjadi* bersama kelas subordinat untuk mengembalikan fitrah kemanusiaannya. Dalam implementasinya, pilihan politis pendidikan ini tidak akan mengulangi model pendidikan yang membungkam kritisitas masyarakat, baik yang dilakukan secara transparan maupun tersembunyi. Sebaliknya, ia menerapkan bentuk pendidikan yang dapat mengantarkan masyarakat kepada kesadaran kritis (*critical consciousness*), suatu kesadaran yang mampu memahami adanya struktur sosial yang dehumanis dan melancarkan *counter hegemony* terhadap negara.

3. Mengubah Wajah Sekolah

Belajar memang tidak dapat dan tidak boleh direduksi menjadi bersekolah. Belajar bisa dilakukan di mana dan kapan saja. Kendati demikian, adalah suatu kenyataan bahwa sekolah (baca: pendidikan formal) memegang peran penting dalam pendidikan. Alasannya, antara lain, keterbatasan waktu dan kemampuan orang tua untuk mendidik anaknya sendiri. Orang tua barangkali ahli di bidang tertentu, tetapi

ia tidak mungkin ahli di semua bidang. Tidak berlebihan manakala setiap perbincangan pendidikan selalu dikaitkan dengan sekolah, karena di sekolah itulah berlangsung kegiatan belajar yang sistemik.

Mengingat posisinya yang krusial itu, sekolah selalu dituntut untuk berbenah diri. Dalam konteks ini, berbenah diri berarti mengubah sedikit wajahnya, bukan hanya dari sudut pandang materiil, melainkan dari perspektif “ruh” sekolah. Pendeknya, mengubah wajah sekolah adalah upaya membangun sekolah yang progresif (Freire, 2003: 20, 22).

Ada beberapa tampilan wajah sekolah di Indonesia yang harus dibenahi dalam rangka penguatan *civil society*, antara lain: sarana dan prasarana, guru, dan materi ajar.

a. Membenahi Sarana dan Prasarana Sekolah

Begitu sering media massa memberitakan tentang sekolah yang ambruk, atapnya bocor, bangku tidak layak pakai, dan sebagainya. Di Jawa Tengah, misalnya, jumlah ruang kelas yang rusak pada tahun 2006 mencapai 23.829 ruang kelas. Khusus untuk Kabupaten Klaten, sebagian besar kerusakan adalah akibat gempa pada tahun sebelumnya (*Kompas*, 7 April 2006).

Angka di atas hanyalah sedikit contoh dari potret buram sekolah di mana generasi bangsa ini menimba ilmu. Sangat tidak logis kalau dikatakan bahwa kegiatan belajar di sekolah itu bisa berjalan kondusif. Guru dan siswa sesungguhnya sangat khawatir dengan keselamatan dirinya. Hanya dedikasi para guru dan harapan masa depan para siswa yang

“memaksa” mereka tetap melangsungkan kegiatan belajar di bawah incaran maut yang setiap saat bisa menjemput mereka. Anak-anak SD Negeri 006 Desa Rambah Baru, Kecamatan Rokan Hulu, Riau, sekali lagi, “terpaksa” belajar di ruang kelas yang atapnya bocor. Ruang kelas ini selalu digenangi air saat hujan turun. Di samping ruang kelas itu, kursi-kursi dan bangku-bangku sekolah tanpak berserakan. Itulah tempat sebagian anak negeri ini memancangkan cita-citanya di masa depan (*Kompas* 26 Maret 2007).

Kondisi memprihatinkan ini juga dialami Freire ketika ia diberi tanggungjawab sebagai Sekretaris Pendidikan Kota São Paulo (1989-1991). Ia menuturkan, 60 persen dari 657 sekolah kondisinya sangat memprihatinkan. Banyak sekali sekolah yang perlu direnovasi di berbagai bagian dan sebagian di antaranya perlu direkonstruksi. Bukan itu saja, lima belas ribu bangku rusak parah dan berserakan di halaman sekolah seolah-olah siap untuk dibakar. Bahkan banyak sekolah tidak memiliki bangku (Freire, 2003: 124-5).

Sungguh sangat ironis, di satu sisi sekolah dituntut untuk memberikan yang terbaik bagi generasi bangsa ini, sementara di sisi lain tubuh sekolah dibiarkan merana tanpa perawatan. Sekalipun sekolah bukan satu-satunya faktor yang menentukan terhadap kualitas belajar siswa, aura sekolah tidak bisa diabaikan.

Seseorang pasti merasakan perbedaan yang begitu jauh antara belanja di swalayan atau *mall* dengan belanja di pasar-pasar biasa. Di swalayan atau *mall*, pengunjung dimanja dengan udara yang sejuk, bersih, wangi, dan musik yang

syahdu, sementara di pasar-pasar biasa, udaranya panas, bau kurang sedap, dan tidak jarang tampak kumuh.

Demikian halnya dengan para siswa yang belajar di sekolah. Mereka akan nyaman belajar apabila sekolahnya kokoh, bersih, dan sejuk. Sebaliknya, betapa tidak nyamannya belajar di dalam kelas yang dindingnya terkelupas, atapnya bocor, papan tulis yang tidak layak pakai, *plus* hembusan angin berdebu yang menerobos celah-celah ventilasi kelas yang terbuat dari kawat. Tidak dapat disalahkan apabila semangat belajar siswa kurang menggembirakan.

“Dengan kondisi sekolah yang rusak ini tidaklah mungkin meminta para siswa untuk ‘memperhatikan’ diri mereka sendiri. ...Kami tidak dapat berbicara kepada siswa-siswa tentang keindahan proses mengetahui, jika angin masuk ke ruang kelas secara langsung menerpa tubuh-tubuh mereka yang terbungkus pakaian yang tidak begitu bagus” (Freire, 2003: 6, 20).

Jika kondisi sekolahnya saja sudah memprihatinkan, kelengkapan fasilitas belajarnya tidak perlu ditanyakan. Pihak sekolah jelas tidak “sempat” memikirkan bagaimana melengkapi sekolah dengan laboratorium, komputer, atau alat-alat praktik lainnya. Tenaganya sudah habis terkuras untuk mencari solusi agar ruang kelas itu layak pakai dan tidak membahayakan jiwa guru maupun siswa.

Sekolah semacam itu tidak bisa diharapkan sebagai wadah belajar yang menyenangkan. Sebaliknya, sekolah

justru menjadikan anak didik bosan dan tidak bergairah untuk belajar. Freire mewanti-wanti agar hal itu tidak terjadi. Baginya, belajar dan proses mengetahui harus terlaksana di dalam ruang yang menyenangkan (*enjoyable*). Kesenangan mengajar-belajar akan menemani guru dan siswa dalam usaha mereka untuk mendapatkan kebahagiaan demi pengetahuan. Untuk itu, kata Freire, kita harus menyingkirkan rintangan-rintangan yang menghambat kebahagiaan yang menyelimuti kita (Freire, 2003: 22).

Itulah komitmen yang tertanam kuat di dalam diri Freire. Komitmen tersebut direalisasikan selama ia menjabat Sekretaris Pendidikan Kota São Paulo, sekalipun masa jabatannya tidak lama. Keyakinannya bahwa kondisi fisik sekolah merintang belajar dan proses mengetahui yang menyenangkan membuat Freire melakukan perubahan besar-besaran terhadap sarana dan prasarana pendidikan di Brazil.

Hal itu tampak jelas dari penuturan Ana Maria Saul (dalam Freire, 2003: 143-5), seorang pakar kurikulum ternama di Brazil yang juga menjadi rekan kerja—dan sekaligus mengaku belajar dari—Freire dalam memperjuangkan pendidikan bagi kaum marginal. Ia menceritakan bahwa sejak awal diangkat sebagai Sekretaris Departemen Pendidikan Kota São Paulo pada tahun 1989, Freire mengalihkan perhatian departemen itu kepada masyarakat yang sebelumnya tercabut haknya. Freire dan tim kerjanya berhasil merenovasi 60 persen bangunan sekolah, termasuk pemeliharaan umum, perbaikan, dan pembangunan gedung-gedung sekolah baru.

Di samping itu, lanjut Saul, mereka juga membeli perlengkapan sekolah baru dengan jumlah terbesar selama 52 tahun terakhir yang kemudian didistribusikan ke sekolah-sekolah. Perlengkapan tersebut meliputi pesawat televisi, video kaset, pengeras suara, *slide projector*, *tape recorder*, dan 825 mikrokomputer. Mereka juga mendistribusikan 78 ribu literatur anak-anak dan buku-buku pendidikan lainnya ke ruang-ruang baca sekolah yang sebelumnya nyaris atau bahkan kosong sama sekali.

Selain sebagai wujud komitmen untuk mengubah wajah fisik sekolah, ada dua hal penting yang dapat dipetik dari penuturan Ana Maria Saul di atas. *Pertama*, semangat pembebasan Freire terhadap kaum marginal tidak pernah luntur meski ia duduk di kursi kekuasaan. Ia malah menjadikan kekuasaan itu sebagai kendaraan yang efektif untuk mendistribusikan keadilan bagi kaum yang sebelumnya dibiarkan menderita. Ini sekaligus membuktikan keyakinannya bahwa pendidikan dan politik merupakan dua entitas yang tidak terpisahkan. Yang penting, sebagaimana disinggung di muka, politik itu untuk kepentingan kelas subordinat bukan kelas dominan.

Kedua, pendidikan pembebasan tidak berarti anti-teknologi. Teknologi bisa dijadikan alat untuk merealisasikan tujuan pendidikan pembebasan, sekalipun pendidikan itu tetap bisa berjalan meski tanpa teknologi. Salah satu bentuk operasional penggunaan teknologi dalam pendidikan pembebasan adalah penggunaan kamera di ruang-ruang kelas atau di koridor-koridor sekolah. Tujuan utamanya

adalah untuk menangkap reaksi spontanitas guru ketika terlibat dalam proses belajar dengan para siswa atau ketika bercengkerama dengan mereka. Reaksi yang tertangkap kamera itu memungkinkan para guru untuk menganalisis dan mengkritik perilaku mereka sendiri di sekolah, apakah sudah mencerminkan sosok pendidik pembebasan atau belum (Freire, 2003: 116-7).

Bukan itu saja, visi profetik yang dipegang Freire adalah untuk memperpendek jarak pengetahuan orang-orang kaya dan orang-orang miskin mengenai teknologi. Jarak tersebut memang merupakan suatu kenyataan yang tidak bisa dipungkiri. Sebagai contoh, sebagian siswa, terutama dari anak-anak orang kaya, telah menguasai sejumlah program komputer, sementara sebagian yang lain hanya mendengar bahwa ada sebuah benda yang bernama komputer. Kalaupun pernah melihat, itu hanya dari layar televisi. Untuk itu, sungguh tepat kalau Freire menyatakan, “Teknologi itu tergantung kepada penggunanya, dalam rangka apa dan diperuntukkan bagi siapa” (Freire, 2003: 87).

Pertanyaannya, apa hubungan pembenahan sarana dan prasarana dengan penguatan *civil society*? Hubungannya sangat jelas. *Pertama*, penguatan *civil society* melalui pendidikan sekolah tidak akan optimal apabila sarana pendidikan tidak memadai. Pernyataan Freire, “Kami tidak dapat berbicara kepada siswa-siswa tentang keindahan proses mengetahui, jika angin masuk ke ruang kelas secara langsung menerpa tubuh-tubuh mereka yang terbungkus pakaian yang tidak begitu bagus”, secara implisit mengingatkan bahwa

penguatan *civil society* sulit diwujudkan di dalam kelas yang dindingnya terkelupas, atapnya bocor, papan tulis yang tidak layak pakai, dan kerusakan-kerusakan lainnya.

Kedua, penguatan *civil society* melalui pendidikan pembebasan juga membutuhkan teknologi. Pengetahuan dan pemanfaatan terhadap teknologi perlu digeser dari monopoli kalangan tertentu menjadi hak warga negara. Apa yang dilakukan Freire di Brazil bisa diterapkan di Indonesia. Ia secara kasat mata memfokuskan perhatiannya terhadap kaum marginal yang praktis tidak mendapat perhatian. Ia mengalihkan pembangunan sekolah berikut komponen-komponen penunjang belajar lainnya kepada sekolah-sekolah pinggiran, di mana anak kuli, buruh tani, tukang becak, dan pekerja-pekerja kasar lainnya memancangkan harapan akan masa depan yang lebih cerah. Hal itu dilakukan bukan untuk mendeskriminasi kelas menengah dan atas, melainkan untuk mempersempit jurang pemisah antara si kaya dan si miskin di dalam pengetahuan dan pemanfaatan teknologi.

Ketiga, kesenangan (*enjoyable*) di dalam belajar merupakan aspek krusial di dalam penguatan *civil society* melalui pendidikan pembebasan. Freire mewanti-wanti agar kegiatan belajar tidak terjadi dalam situasi yang membosankan, di mana para siswa dan guru tidak bergairah untuk terlibat secara penuh di dalam *proses mengetahui*. Karenanya, kata Freire (2003: 22), kita harus menyingkirkan rintangan-rintangan yang menghambat kesenangan yang menyelimuti *proses mengetahui* itu, antara lain dengan

memenuhi sarana dan prasarana yang dibutuhkan di dalam kegiatan belajar.

b. Menjadi Guru Progresif

Fokus perubahan wajah sekolah berikutnya adalah proses belajar. Sarana yang lengkap dan prasarana yang memadai tidak bisa dijadikan garansi bagi terciptanya proses belajar yang demokratis dan memacu kesadaran kritis anak didik. Sangat banyak sekolah yang indah dan sejuk dengan fasilitas yang memadai, tetapi kegiatan belajarnya sama sekali tidak indah. Pasalnya, hanya guru yang menjadi subjek belajar, sementara para siswa sekadar menjadi objek pengajaran guru. Mereka seolah-olah pasrah dan siap menerima apa saja yang diberikan oleh guru. Karenanya, Freire menyatakan,

“Keindahan ruang kelas membutuhkan keindahan lain, yakni keindahan pengajaran yang cakup, kesenangan belajar, dan imajinasi untuk bertanya. Semua ini terjadi dalam konteks kebebasan bertindak dan keindahan petualangan untuk mencipta. ...Kami menghendaki sebuah sistem persekolahan yang demokratis di mana kita mengajar dan (sekaligus) belajar dengan serius. Kami menginginkan sebuah sistem persekolahan di mana ketika mengajarkan suatu materi, guru mengajarkan untuk berpikir kritis” (Freire, 2003: 4, 7).

Freire mengimplementasikan kegiatan belajar dengan model pendidikan hadap masalah (*problem posing pedagogy*), bukan pendidikan gaya bank (*banking pedagogy*). Pendidikan

hadap masalah adalah kegiatan belajar di mana guru dan siswa sama-sama menjadi subjek belajar (*teacher-students and students-teacher*) dengan dimediasi oleh realitas yang dijadikan objek belajarnya. Sementara itu, pendidikan gaya bank adalah proses belajar di mana guru menjadi subjek aktif sementara siswa bertindak sebagai objek pasif. Guru secara terus-menerus memasukkan “data-data” ke dalam “memori” para siswa.

Ini mengindikasikan bahwa paradigma guru sangat menentukan model belajar yang berlangsung di dalam kelas. Guru bisa menciptakan kegiatan belajar yang menyenangkan, menggugah keingintahuan siswa, dan mengajak mereka untuk berpikir kritis. Sebaliknya, guru juga bisa membuat kegiatan belajar yang membosankan, mengerdilkan imajinasi untuk bertanya, dan menyebabkan siswa bersikap pasif. Untuk itu, hadirnya seorang guru progresif di dalam kelas merupakan sesuatu yang tidak bisa ditawar-tawar.

Profil guru progresif yang diinginkan Freire adalah guru yang selalu *open-minded*, yaitu guru yang terbuka dan paham bahwa kesadaran dan hakikat wujud historis manusia di dunia ini tidak pernah selesai (*unfinishedness*). Manusia selalu berubah, tumbuh, dan menjadi lebih baik melalui proses bersama dunia dan orang lain. Karenanya, guru harus selalu bekerja (untuk menumbuhkan intelektualitas, melawan ideologi dominan, memperjuangkan kebebasan, dan sebagainya) bersama dengan siapa saja, baik orang tua, pemuda, remaja, maupun anak kecil, yang sama-sama tidak

lebih superior atau inferior dibanding guru itu sendiri (Freire, 1998: 126-8).

Dengan definisi lain, guru progresif adalah guru yang senantiasa memiliki daya refleksi, rasa ingin tahu, keinginan menyelidiki, dan merasa skeptis di satu sisi dan mendorong anak didik untuk selalu ingin tahu, kritis, dan kreatif di sisi lain. Karenanya, guru progresif membuka kemungkinan terjadinya konstruksi ilmu pengetahuan (Freire, 1998: 30).

Konstruksi ilmu pengetahuan ini mengandaikan dua daur gnosiologis (*gnociological cycle*), yaitu dua tahapan “mengetahui” yang saling berhubungan secara dialektis. Tahap pertama adalah proses produksi pengetahuan, atau produksi sesuatu yang baru, sementara tahap yang lain adalah ketika menghasilkan pengetahuan, yakni mengetahui. Dengan bahasa lain, tahap yang pertama adalah membangun pengetahuan yang baru, sedangkan tahap yang kedua adalah mengetahui ilmu yang sudah ada (Freire & Shor, 2001: 13).

Hanya saja, ungkap Freire, yang terjadi biasanya dikotomisasi “dua tahap” itu. Pengetahuan dilahirkan di suatu tempat yang jauh dari peserta didik yang hanya diminta untuk menghafalkan apa yang ditugaskan guru. Konsekuensinya, makna “mengetahui” tereduksi menjadi sekadar memindahkan pengetahuan yang sudah ada. Guru berubah status, yakni hanya menjadi pemindah ilmu saja (Freire & Shor, 2001: 13).

Apabila sekolah telah menarik garis dikotomi antara memproduksi ilmu dan mengetahui ilmu yang sudah ada, sekolah sebenarnya sedang menjadi pasar bagi jual beli ilmu

yang bisa saja penuh bias ideologi kapitalis. Proses pendidikan di sekolah memang lebih terkendali apabila guru mengikuti standar kurikulum yang ada dan siswa berbuat persis seperti yang guru ucapkan (Freire & Shor, 2001: 13, 16).

Menurut Freire, guru semacam ini cenderung mekanis dan pragmatis. Ia menganggap segala sesuatu di dunia ini berjalan linier, terstruktur secara pasti, selalu *under control*, dan karenanya cukup diterima apa adanya. Ia memang boleh jadi memiliki segudang kecakapan untuk menggelar pelatihan (*training*) terhadap anak didik, tetapi ia hanya memiliki sedikit kemampuan untuk melakukan pendidikan kritis (*critical education*). Untuk menghindari guru yang mekanis-pragmatis ini, Freire mengajukan beberapa sifat yang harus dimiliki sosok guru progresif.

Pertama, rasa percaya diri (*self-confident*), yang mengekspresikan ketegasan sikap atau keputusan yang berkenaan dengan rasa respek guru terhadap kebebasan dan otonomi siswa, kemampuan guru untuk mendiskusikan pandangan-pandangannya, dan keterbukaannya untuk *me-review* pandangan-pandangan yang muncul saat itu dan pandangan-pandangan sebelumnya. Menurut Freire, seorang guru yang memiliki *self-confident* tidak perlu lagi bertanya kepada semua orang: “*Do you know to whom you are speaking?*”

Kedua, kecakapan profesional (*professional competence*). Ini sungguh penting dalam konteks *self-confident* guru. Freire menegaskan, tidak ada *self-confident* tanpa kecakapan profesional. Freire melanjutkan, guru yang tidak menempa pendidikan dirinya secara serius, tidak belajar, dan malas

untuk mengikuti perkembangan-perkembangan mutakhir tidak memiliki wibawa moral untuk mengoordinasi kegiatan-kegiatan (pendidikan) di dalam kelas (*teachers who do not take their own education seriously, who do not study, who make little effort to keep abreast of events have no moral autonomy to coordinate the activities of the class-room*).

Artinya, seorang guru tidak akan bisa membantu para siswa untuk menghilangkan kebodohan mereka apabila dia tidak berupaya untuk menghilangkan kebodohan dirinya sendiri. Upaya ini bisa dilakukan dengan cara “hidup” bersama siswa, yaitu cara yang diartikulasikan dengan memberi keleluasaan terhadap siswa untuk bertanya, meragukan, dan mengkritisi sesuatu yang diyakini dan dibicarakan guru. Semakin guru merefleksikan praktik pendidikannya dan menyadari tanggungjawab yang disandangnya, semakin dia meyakini kewajibannya untuk berusaha merealisasikan tanggungjawab itu secara respek dan simpatik (Freire, 1998: 89).

Ketiga, murah hati (*generosity*). Kekuatan wibawa sejati seorang guru untuk membentuk siswa sering diperlemah dan dikebiri oleh kepicikan, atau dikerdilkan oleh arogansi dan kecongkakannya. Sikap-sikap seperti ini jelas memusnahkan sikap murah dan rendah hati, sebab sikap murah dan rendah hati pantang melukai perasaan atau menghina orang lain. Dengan alasan ini, budaya respek yang lahir dari hubungan yang adil, serius, murah hati, dan *tawadhu'* — yang menjadi dasar pijakan wibawa guru dan kebebasan siswa — merupakan kondisi yang mengubah dari pendidikan yang

“melangit” menuju pengalaman pendidikan yang seutuhnya (*authentic educational experience*).

Keempat, wibawa demokratis (*democratic authority*), yang didasarkan atas signifikansi wibawa guru dan kebebasan siswa. Wibawa semacam ini tidak akan pernah mengurangi hakikat kebebasan, tetapi justru mengarah pada terbangunnya kedisiplinan sejati. Kebebasan merupakan sebuah keharusan, sebuah tantangan yang terus-menerus (*constant challenge*). Kebebasan sejati dalam konteks ini jangan pernah dilihat sebagai rusaknya sebuah tatanan yang dianggap “ajeg”. Wibawa demokratis mempunyai keyakinan bahwa kedisiplinan sejati tidak lahir di dalam kebisuan orang-orang yang mulutnya “disumbat”, melainkan di dalam kobaran spirit orang-orang yang tertantang; di dalam keraguan orang-orang yang semangatnya terlecut; dan di dalam harapan orang-orang yang dibangkitkan (Freire, 1998: 85-6)

Apa pun yang dilakukan, kata Freire, guru (dan kita semua) adalah manusia biasa. Karena itu, Freire menulis,

“I know there is much that I do not know, and I also know that there is much that I know. For this reason, it is possible for me to know of what I do not yet know, as it is possible for me to know better what I actually know. And I will know better and more authentically what I know the more efficaciously I build up my autonomy vis à vis the autonomy of others” (Freire, 1998: 87).

“Saya tahu bahwa masih banyak yang belum saya ketahui, dan saya juga tahu bahwa telah banyak yang saya ketahui. Untuk itulah, sangat mungkin bagi saya untuk mengetahui sesuatu yang masih belum saya ketahui, sebagaimana mungkin bagi saya untuk mengetahui secara lebih baik lagi sesuatu yang telah saya ketahui. (Dan) saya akan mengetahui secara lebih baik dan lebih murni sesuatu yang saya ketahui. Saya lebih bermanfaat apabila saya membangun kemandirian saya daripada (saya) membangun di bawah kemandirian orang lain.”

Freire secara implisit mengimbau agar guru tidak merasa *mengetahui segala-galanya* atau *sebagai yang terbaik*. Sebaliknya, guru harus menganggap bahwa ada sesuatu yang diketahui dan ada pula sesuatu yang belum diketahui. Dengan pandangan seperti itu, guru akan *lebih* mengetahui sesuatu yang telah diketahui dan mungkin memperoleh sesuatu yang masih belum diketahuinya.

Kesadaran terhadap *keterbatasan* itu pada tahap berikutnya akan membawa para guru untuk selalu terbuka kepada dunia dan kepada siapa saja. Adalah mustahil untuk menyadari keterbatasan guru tanpa membuka diri terhadap dunia dan orang lain. Menutup diri dari dunia dan orang lain merupakan “pelanggaran” atas kondisi alamiah ketidaksempurnaan kita, sebaliknya, membuka diri pada dunia dan yang lain bisa menemukan hubungan dialogis yang memungkinkan guru untuk mengonfirmasi kegelisahan, keingintahuan, dan ketidaksempurnaan-nya sebagai momen utama dalam sejarah yang berjalan secara terus-menerus.

Kelima, komitmen, yaitu kesadaran bahwa kehadiran guru di sekolah (dan di mana saja) secara intrinsik merupakan kehadiran politis. Dalam konteks ini, guru harus mentransmisikan kepada siswa dalam kapasitasnya untuk menganalisis, membandingkan, menentukan, memilih, atau memutuskan sesuatu. Guru, secara definitif, merupakan seseorang yang “ditakdirkan” untuk memilih, memiliki pilihan-pilihan, dan menjunjung tinggi kebenaran, sehingga dengan hal itu seorang guru menjadi ber-“etika” dalam arti yang sesungguhnya. Hal itu pula yang mungkin membantu atau menghalangi guru untuk mengetahui bahwa dirinya tidak bisa lari dari perhatian dan evaluasi para siswa, sehingga dia memilih untuk menjadi guru yang *open-minded* dan demokratis, bukan guru yang reaksioner, otoritarian, atau elitis dalam sikap dan perbuatannya (Freire, 1998: 90)

Etika guru tersebut mengandaikan bahwa apabila ada seorang siswa menanyakan epistemologi sesuatu, dan guru kebetulan tidak mengetahuinya, maka ia tidak perlu segan untuk mengatakan, “Saya belum tahu jawabannya, tetapi saya akan berusaha untuk menemukan jawaban tersebut”. Bagi Freire (1998: 88), jawaban seperti ini merupakan satu kesenangan tersendiri bagi guru, karena ia menyadari tentang ketidaktahuannya. Artinya, guru tidak perlu berbohong semata-mata untuk menutupi bahwa dirinya tidak tahu. Ini merupakan salah satu wujud komitmen dan keterbukaan guru terhadap para siswanya. Di samping itu, *ibrah* yang dapat dipetik dari kejadian tersebut adalah dorongan kepada siswa untuk selalu memperkaya khazanah intelektualnya.

Memberi jawaban *ngawur* merupakan sikap yang melanggar “kode etik” guru. Hal itu juga sangat kontra-produktif. Jika jawaban *ngawur* yang disampaikan kepada siswa, berarti guru telah memisahkan antara pembelajaran dan kode etik guru. Padahal, wibawa dan kebebasan, kebodohan dan pengetahuan, mendidik dan belajar merupakan sesuatu yang tidak bisa dipisahkan satu sama lain. Sebagai guru, seseorang jelas memiliki kebebasan dan otoritas, tetapi pada saat yang sama, dia bersinggungan dengan kebebasan para murid dan pengembangan otoritas mereka.

Kelima sifat di atas akan tersublimasikan dalam metode pembelajaran yang diterapkan oleh guru progresif. Pengajaran, bagi mereka, selalu diasiasikan dengan pembacaan kritis terhadap realitas, yang mengandaikan keterlibatan para siswa dalam pencarian jawaban suatu persoalan. Metode seperti ini hampir tidak pernah dijumpai dalam metode pembelajaran guru konservatif yang umumnya hanya meminta siswa untuk menerima seonggok informasi dan menghafalkan jawaban-jawaban yang siap pakai (Freire, 2003: 14; Freire & Shor, 2001: 6-7).

Sayangnya, metode pembelajaran *ala* guru konservatif tersebut justru mewarnai pendidikan di Indonesia, apalagi ketika pemerintah menetapkan UN sebagai penentu kelulusan siswa. Sekolah beramai-ramai membentuk “tim sukses” atau cara-cara lainnya untuk “memenangkan” siswa dalam menghadapi soal-soal UN.

SMP Internasional Al-Kautsar, Sukabumi, misalnya, jauh-jauh hari sebelum UN digelar, para guru di sekolah tersebut sudah membiasakan siswa-siswanya untuk mengerjakan 1.500 soal. “Soal UN itu boleh dibilang makanan sehari anak-anak di sini. Soal-soal yang lebih sulit dari UN pun mereka sanggup melaksanakannya,” ujar Sugeng Santoso, ketua tim sukses “pemenangan” UN di sekolah itu (*Kompas*, 11 April 2007).

Hal serupa juga dilakukan oleh SMA 1 Bangil, Jawa Timur. Guru-guru SMA yang menjadi “jawara” UN 2006 ini menyelenggarakan program bimbingan intensif siswa sejak kelas I. Bimbingan itu semakin ditingkatkan begitu mereka menginjak kelas III. Sasaran bimbingan itu tentu saja adalah UN. Bukan itu saja, SMA tersebut juga menambah jam pelajaran pada satu semester menjelang UN. Jika sebelumnya siswa (kelas III) masuk jam 07.00, kini mereka wajib masuk sejak jam 06.00. Semua ini dilakukan agar para siswa mencatat prestasi²² yang baik dan sekaligus demi mengangkat citra sekolah (*Kompas*, 9 dan 11 April 2006).

²² Dalam konteks ini, secara kasatmata telah terjadi distorsi tentang hakikat prestasi peserta didik dan sekolah. Prestasi secara umum dimaknai sebagai capaian angka-angka yang tertera dalam buku rapor atau selebar kertas hasil UN. Pemahaman terhadap prestasi sebagai angka-angka ini sudah menjadi pemahaman kolektif sebagian besar masyarakat kita, demikianlah penuturan Renald Kasali (*Kompas*, 19 Mei 2007). Dalam pengamatannya, hampir setiap orang tua menginginkan anak-anaknya menjadi juara kelas. Pertanyaan apa yang membuat para ibu/bapak bangga terhadap anak-anaknya juga selalu dijawab: juara kelas. Bagi Rhenald, juara kelas sesungguhnya bukan tujuan pendidikan. Tujuan pendidikan adalah untuk memperbaiki cara berpikir seseorang, sekaligus membebaskan manusia dari berbagai belenggu mitos yang mengingatnya. Jika ini sudah tercapai, berarti seorang anak bisa disebut berprestasi (*Kompas*, 19 Mei 2007).

Siswa-siswa SMP Negeri 1 Karanganyar, Jawa Tengah, juga meluangkan banyak waktunya untuk berlatih soal-soal untuk menghadapi UN. Hasilnya ternyata cukup memuaskan. Di sekolah yang menempati peringkat ke-7 pada UN 2006 ini, pencapaian nilai 9 dan 10 hampir merata. Dari 292 siswa, yang meraih angka 10 pada mata pelajaran Bahasa Indonesia sebanyak enam orang, Bahasa Inggris tujuh orang, dan Matematika delapan puluh tiga orang. Prestasi ini dicapai karena para siswa sudah *kulino* dengan tipe-tipe soal dan bagaimana cara mengerjakannya. Tidak mengherankan apabila ada siswa yang mengaku, “Malah soal-soal di UN kemarin lebih mudah daripada yang biasa kami pelajari di sekolah. Saya tidak sulit mengerjakannya, karena tipe soalnya banyak yang hampir mirip” (*Kompas*, 11 April 2007).

Sekolah-sekolah di atas hanya sedikit contoh dari praktik yang sama di sekolah-sekolah lain, seperti SMUN 1 Yogyakarta, SMA 2 Bekasi, SMA 70 Jakarta, SMA 3 Banda Aceh, SMA 8 Jakarta, dan sekolah-sekolah lainnya (*Kompas*, 9 Desember 2006). Metode pembelajaran seperti itu bukan saja merupakan bentuk *banking education*, tetapi telah sampai pada “robotisasi” manusia. Kepala siswa diisi dengan program-program mekanis sehingga bisa mengerjakan soal-soal UN yang sama atau hampir sama dengan apa yang telah diprogramkan.²³

²³ Tidak cukup dengan merobotisasi para siswa, sejumlah guru bersama unsur-unsur lain diduga terlibat dalam konspirasi kecurangan, sebagaimana yang terjadi di Medan dalam pelaksanaan UN 2007. Diberitakan di berbagai media massa bahwa terdapat upaya sistematis yang dilakukan para kepala rayon, pejabat, dan guru setempat untuk membantu siswa-siswa mereka supaya lulus UN dengan cara-cara yang melanggar hukum. Menurut Muhammad Abduhzen, pengamat pendidikan dari

Seorang guru progresif pantang menerapkan metode pembelajaran semacam itu. Ia bukan pengalih pengetahuan, melainkan sebagai mitra siswa di dalam melakukan pembacaan terhadap dunia. Kemitraan guru dan siswa, kata Freire (2001: 148), bukan berarti guru bersikap permisif dengan membiarkan siswa melakukan apa saja yang diinginkan. Kemitraan itu terwujud dalam dialog kritis antara guru dan siswa mengenai pembacaan mereka terhadap dunia.

Metode pembelajaran yang dialogis ini mendorong guru dan siswa agar lebih erat dengan masyarakat, yang juga menjadi *raison d'être* dari setiap objek studi. Melalui dialog kritis terhadap suatu naskah atau suatu momen di masyarakat, mereka sebenarnya telah mencoba menelaah, mengupas dasar pemikiran, bahkan konteks historis dan sosial dari bahan kajian. “Bagi saya,” kata Freire, “ini merupakan upaya untuk tahu, dan bukan semata-mata pengalihan pengetahuan atau semata-mata teknik menguasai alfabet. Pengajaran yang membebaskan akan ‘mencerahkan’ realitas dalam pengertian mengembangkan kerja intelektual yang serius” (Freire & Shor, 2001: 21)

Sebaliknya, guru yang takut dialog lebih menyukai pembicaraan panjang lebar, yang sering penuh kutipan, bukannya pengetengahan masalah untuk dipecahkan bersama-sama. Guru seperti ini menyukai apa yang disebut *reading control* (bimbingan membaca), yang lebih menekankan “bimbingan”-

Universitas Paramadina, konspirasi itu tidak hanya melemahkan semangat belajar tetapi juga menanamkan nilai-nilai buruk kepada peserta didik (*Kompas*, 30 April 2007). Ini membuktikan bahwa guru lebih khawatir para siswanya tidak lulus UN daripada kegagalan mengangkat mereka menjadi manusia-manusia yang humanis.

nya daripada “membaca”-nya. Ini tidak menumbuhkan disiplin intelektual kreatif apa pun selain patuhnya murid kepada teks, yang harus mereka baca seraya dikontrol. Kadang-kadang kontrol itu disebut “evaluasi”. Kalau tidak, kontrol itu dibenarkan dengan pernyataan bahwa para murid “didorong untuk belajar” atau “didorong untuk tahu”. Guru itu tidak mempunyai keinginan untuk menanggung risiko dialog, risiko yang ditimbulkan oleh pengajuan masalah. Ia kembali mundur kepada pelajaran yang retorik dan terlepas satu sama lain, yang meninabobokan para murid (Freire, 1973: 126)

Selain dialog kritis, metode pembelajaran guru progresif tidak memutus teori dan praktik. Keduanya senantiasa berjalan secara beriringan. Praktik di sini bukan praktik mengerjakan soal seperti yang dilakukan oleh sekolah-sekolah di atas, melainkan praktik dari teori yang baru saja didialogkan. Bagi Freire, teori tanpa praktik hanyalah omong kosong belaka, sebaliknya, praktik tanpa teori tidak lebih dari sekadar perbuatan tanpa arah. *“Critical reflection on practice is requirement of the relationship between theory and practice. Otherwise theory becomes simply ‘blah, blah, blah,’ and practice, pure activism,”* ujar Freire (1998: 30).

Freire kemudian memberi contoh tentang praktik memasak dan berlayar di tengah lautan.

“Let us take, for example, the practice of cooking. Cooking presupposes certain of kinds of knowledge regarding the use of the cooking stove. How to light it. How to turn the heat

up and down. How to deal with the possibility of fire. How to balance the ingredients in harmonious and pleasing synthesis. With practice newcomers to the kitchen will confirm some of the things they already know, correct others that they do not know so well, and gradually open up the way to become cooks. The practice of sailing requires some fundamental knowledge about the control of the boat, the parts of which it is made, and the function of each of them. It requires, in addition, a capacity to measure and interpret the strength and direction of the winds, to gauge the interaction between the wind and sail, and to position the sail themselves. It requires, too, some knowledge of motor and relationship between it and sails. And, in practice of sailing, all this kinds of knowledge are either confirmed, modified, or amplified” (Freire, 1998: 29-30).

Jalanan antara teori dan praktik sungguh sangat penting. Seorang siswa atau mahasiswa bisa meraih nilai 9 atau bahkan 10 dalam mata pelajaran/kuliah Bahasa Indonesia. Namun, nilai itu tidak bisa menjadi jaminan bahwa ia bisa menulis dengan baik dan benar sebagaimana teori yang dimiliki. Ia memang begitu menguasai pola S + P + O + K, kata sambung, kata depan, tanda baca, huruf besar atau kecil, dan lain sebagainya, tetapi ia seringkali mengalami kesulitan ketika mempraktikkannya dalam rangkaian kalimat, paragraf, dan seterusnya.

Tidak mengherankan apabila mahasiswa di jenjang S-2 sekalipun masih perlu di-*training* tentang menulis yang sesuai dengan kaidah-kaidah yang benar. Pasalnya, kata Ahmad Gunaryo (2007: 10), mayoritas mahasiswa secara kualitatif belum bisa berbahasa Indonesia yang baik dan

benar. Persoalan bahasa ini dikeluhkan oleh hampir seluruh pengelola PPs (umum maupun agama) di Indonesia. Karena itu, Gunaryo menyebutnya sebagai *common problem* (masalah umum). Untuk membuktikannya, ia mengutip beberapa tulisan mahasiswa. Salah satunya adalah:

“...Tajuddin yang hidup pada masa Turki Usmani yang bermazhab Hanafi, sementara ia sendiri bermazhab Syafi'i, dan pada masa ia hidup merupakan masa *ta'assub*/fanatik mazhab, penulisan buku pun kebanyakan hanya mempertahankan mazhab masing-masing, demi sosio-kultural yang melingkupinya itu, timbul respons terhadap situasi yang mengharuskan kecerdasan Tajuddin muncul untuk mencari solusi paling tidak menghentikan keadaan pemikiran yang terkotak-kotak yang rawan akan perpecahan antar pengikut mazhab dengan upaya mengkompromikan dua aliran ushul fiqh terutama dalam mazhab yang sudah mulai meruncing, misalnya tentang istihsan yang digunakan oleh Hanafi dan juga Maliki tetapi ditolak oleh Syafi'i dan jumhur Ulama Syafi'i dengan asumsi bahwa sekalipun as-Syafi'i menolak istihsan tetapi produk hukum yang diambil oleh as-Syafi'i banyak yang berdasarkan istihsan, antara lain pemberian *mut'ah* 30 dirham bagi wanita yang telah ditalak suami.”

Masalah bahasa ini tidak bisa dilimpahkan sepenuhnya kepada siswa atau mahasiswa. Ini sesungguhnya merupakan masalah umum pendidikan di Tanah Air yang seringkali mengagungkan teori dan mengesampingkan praktik. Sejak SD hingga PT, siswa atau mahasiswa dijejali dengan kaidah-

kaidah bahasa Indonesia yang baku, namun mereka praktis tidak dididik bagaimana menulis yang baik dan benar.

Kelemahan metode pembelajaran yang memisahkan teori dari praktik sejatinya sudah diketahui (bukan disadari) oleh pendidik. Kalau sudah tahu mengapa banyak dari mereka yang masih mempertahankannya? Inilah salah satu keanehan dalam pendidikan di negeri ini. Banyak pendidik merasa “tidak berdosa” ketika menerapkan metode pembelajaran yang jelas-jelas tidak mencerdaskan, sementara mereka kerap menuntut pengakuan dan penghargaan bahwa mereka telah memberikan yang terbaik bagi bumi pertiwi.

Dalam konteks inilah, kehadiran guru progresif diharapkan membawa secercah harapan bagi terwujudnya kegiatan belajar yang mengantarkan peserta didik kepada kesadaran kritis. Ini tentu saja bukan perkara gampang. Selain harus memiliki *self-confident*, *professional competence*, *generosity*, *democratic authority*, dan *commitment*, guru progresif juga dituntut menerapkan metode pembelajaran yang dialogis dan tidak memisahkan antara teori dan praktik.

Sejumlah sifat guru dan metode pembelajaran di atas berada di dalam bingkai pendidikan hadap masalah (*problem posing pedagogy*) yang menekankan pada “problematisasi” realitas sosial yang harus dipecahkan oleh guru dan murid. Problematisasi itu tidak ubahnya *free public sphere* “mini” di mana para siswa didorong untuk memiliki kepekaan terhadap apa yang ada di sekitarnya, dan sekaligus terlibat dalam perbedaan pendapat dengan siswa yang lain atau guru itu sendiri.

Hal ini sangat penting di dalam penguatan *civil society*. Pasalnya, selain berupa asosiasi-asosiasi independen yang memperjuangkan keadilan sosial di dalam ruang publik yang bebas, menurut Nurholish Madjid (1999: 148) dan Asyumardi Azra (1999: 6; 2000: vi), *civil society* harus mengacu kepada kualitas keberadaban (*civility*). Keberadaban mengandung makna toleransi, kesediaan pribadi-pribadi untuk menerima berbagai macam pandangan politik dan tingkah laku sosial, dan kesediaan untuk menerima pandangan yang sangat penting bahwa tidak selalu ada jawaban yang benar atas suatu masalah.

Karenanya, lanjut Nurholish dan Azyumardi, egoisme politik, merasa benar sendiri, kurang atau tidak toleran, tidak menghormati visi dan persepsi politik pihak lain, dan semacamnya merupakan contoh sikap yang tidak saja berseberangan dengan prinsip-prinsip keadaban (*civility*) yang merupakan karakter utama *civil society*, tetapi juga bertentangan dengan paradigma *authentic democracy* yang esensinya merupakan *an art of compromise* (seni untuk menerima perbedaan). Dengan kalimat lain, tidak ada satu pihak pun yang berhak memaksakan aspirasi dan kemauannya sendiri, baik dengan bentuk kooptasi, regimentasi, apalagi dengan huru-hara yang pada gilirannya hanya menimbulkan *lawlessness* dan *social cost* yang sangat mahal.

c. Interkoneksi Materi Ajar dan Realitas

Aspek terpenting lainnya dalam pengubahan wajah sekolah adalah materi ajar yang menjadi acuan guru dan siswa di dalam kegiatan belajar. Buku ajar di Indonesia

umumnya disusun oleh seseorang atau tim sesuai silabus yang ditentukan oleh pemerintah. Karena itu, materi ajarnya seragam. Sekolah favorit, sekolah pinggiran, atau sekolah tanpa nama pun merujuk kepada materi ajar yang sama. Lalu, bagaimana keterhubungan materi ajar itu dengan realitas di mana guru dan siswa terlibat kegiatan belajar? Inilah pokok persoalan yang akan didiskusikan dalam *point* ini.

Mayoritas guru, menurut Ira Shor, hanya melaksanakan materi ajar yang dirancang entah di mana, yang diakhiri dengan paparan kesimpulan yang wajib dihapal oleh siswa (Freire & Shor, 2001: 12). Kalau direfleksikan, tesis Ira Shor ini tidaklah berlebihan. Dalam dunia pendidikan kita, kebanyakan guru cenderung tergantung kepada buku ajar yang ada di pasaran. Guru langsung mengajarkan materi yang ada di dalamnya kepada para siswa tanpa banyak berpikir apa latar belakang penulis, misi apa yang ada di balik buku ajar itu, dan untuk kepentingan siapa buku ajar itu disusun. Karena dikejar waktu untuk segera menyelesaikan halaman demi halaman buku ajar yang telah ditetapkan, guru seringkali tidak mengetahui dunianya sendiri. Implikasinya, materi yang disampaikan juga terpisah dari dunia di mana guru dan siswa ada di dalamnya.

Diskoneksi antara materi ajar dengan dunia guru dan siswa juga dijumpai Freire ketika berkunjung ke sebuah sekolah di pinggiran Kota São Paulo. Dalam kunjungan itu, Freire melakukan pertemuan dengan guru-guru yang berasal dari sepuluh sekolah selama empat hari dalam rangka membahas rencana kerja pada tahun itu. Ketika memasuki

salah satu ruang kelas, Freire melihat sejumlah lukisan yang mengilustrasikan panorama sekitar sekolah, di antaranya: banyak jalan berlumpur, di satu sisi, dan jalan yang sangat bersih, di sisi lain; sudut-sudut kota yang penuh kesulitan dan kesedihan; orang-orang yang berjalan terengah-engah, membungkuk, gontai, dengan aura wajah yang redup, dan tatapan kosong penuh lamunan. Tepat di belakang Freire, terdapat dua orang yang juga menatap lukisan itu. Salah satu dari mereka seraya berujar:

“I have taught here for ten years but I know nothing of immediate surrounding of this school. Now, looking at these photographs and seeing the local context in which I am teaching, I realize how precarious must be the education that I am providing when I do not even know the socio-geographical context within which this school is situated” (Freire, 1998: 121).

“Saya telah mengajar di sini selama sepuluh tahun, tetapi saya sama sekali tidak mengetahui lingkungan sekitar sini. Sekarang, setelah memandang lukisan-lukisan dan mengamati situasi dan kondisi di mana saya mengajar, saya menyadari bahwa betapa berbahayanya (kegiatan) pendidikan yang saya adakan ketika saya buta dengan kondisi sosio-geografis yang melingkupi sekolah ini.”

Melalui cerita di atas, Freire mengingatkan bahwa betapa pentingnya bagi seorang guru untuk mengetahui konteks sosial, ekonomi, budaya, ekologi, sejarah dan semacamnya di mana dia hidup dan mengajar. Term mengetahui di sini tidak

sebatas mengetahui secara teoretis, tetapi mengetahui secara pasti realitas empirik di mana seorang guru mengabdikan dirinya. Tidak perlu diragukan lagi bahwa pengetahuan terhadap situasi dan kondisi kehidupan siswa merupakan media yang signifikan di dalam kegiatan belajar.

Guru dituntut untuk membuka diri dengan dunia siswa (*the world of students*) yang menjadi sahabat dalam petualangan pedagogisnya (*pedagogical adventure*). Dengan membuka diri, guru akan familiar atau minimal tidak asing dengan dunia dan gaya hidup siswa. Karenanya, guru harus berusaha untuk menghilangkan sekat antara teks dengan realitas kehidupan diri, siswa, dan masyarakatnya.

Lebih dari itu, menurut Freire, kesadaran guru untuk menghubungkan materi ajar dengan kehidupan riil—yang kemudian dibawa ke dalam kelas untuk didiskusikan bersama siswa—merupakan salah satu dari beragam bentuk transformasi sosial, seperti menulis, bekerja bersama kelompok pekerja, atau ikut dalam demonstrasi jalanan. Freire meyakini bahwa semakin sadar seorang guru terhadap hal ini, semakin banyak ia belajar dari realitas sehingga ia menemukan bahwa membawa realitas itu ke dalam kelas bukan isapan jempol belaka (Freire & Shor, 2001: 71-74)

Sebagai contoh, seorang guru biologi, misalnya, dapat menjadikan informasi tentang pinjaman Bank Dunia (*World Bank*) kepada Dunia Ketiga yang mensyaratkan adanya privatisasi, pencabutan subsidi, dan upah rendah sebagai materi diskusinya. Ia bersama para siswa dapat mengkalkulasi seberapa besar efek pinjaman itu terhadap kemampuan

untuk makan di tingkat keluarga? Berapa kalori yang dapat dikonsumsi setiap orang? Berapa harga pangan termurah yang dapat dijangkau masyarakat? Apakah rendahnya mutu makanan akan menaikkan penyakit pada anak dan kematian? Semua ini berkaitan erat dengan pencerahan realitas yang dapat menantang siswa untuk memahami, bukan sekadar mengunyah pengetahuan (Freire & Shor, 2001: 74).

Seorang guru sosiologi bisa menjadikan krisis ekonomi yang melanda negeri ini pada 1997 silam sebagai topik diskusinya. Masalah-masalah sosial yang bisa diperbincangkan antara lain: PHK, konflik sosial, kelaparan, gizi buruk, angka putus sekolah, maraknya bunuh diri akibat himpitan ekonomi, kasus pindah agama, dan masalah-masalah lainnya.

Demikian halnya dengan guru matematika. Ia tidak cukup menjelaskan, misalnya, “panjang kali lebar” merupakan rumus untuk mencari luas, kemudian memberikan beberapa contoh. Lebih dari itu, ia bisa mengajak para siswa untuk menghitung berapa luas sawah yang tersisa akibat pembangunan rumah, mall, pabrik, dan sebagainya. Guru dan siswa juga dapat menghitung berapa luas hutan di daerahnya yang berkurang setiap tahunnya akibat penebangan liar (*illegal logging*).

Sementara itu, guru kimia juga dapat menganalisis berapa kadar boraks atau formalin yang terkandung dalam makanan/minuman yang dikonsumsi mereka sehari-hari? Apa dampaknya jika zat itu terus-menerus masuk ke dalam tubuh mereka? Bagaimana cara meminimalisasi atau

menetralisasi dampak zat itu yang terlanjur mengendap di dalam tubuh mereka?

Contoh-contoh di atas merupakan *hujjah* bahwa tidak ada alasan bagi guru untuk tidak menghubungkan materi ajarnya dengan realitas kehidupan sehari-hari. Setiap materi pelajaran terbukti bisa dikaitkan dengan realitas yang menjembatani guru dan siswa. Semua ini berpulang kepada guru, apakah ia berupaya untuk menghubungkan materi ajarnya dengan realitas atau tidak. Pastinya, dikoneksi materi ajar dengan realitas menjadikan materi itu tidak lebih dari sekadar sesuatu yang jauh “di sana”, bukan kenyataan yang ada “di sini”.

Pengaitan materi ajar dengan realitas bisa dijadikan sebagai “laboratorium sosial” para siswa untuk *merefleksikan* masalah-masalah di sekelilingnya, yang kemudian dilanjutkan dengan *aksi* konkret untuk menyelesaikan masalah-masalah tersebut. Pengaitan itu akan memberikan peluang yang sangat besar kepada para siswa dan guru untuk berpikir secara kritis mengenai apa yang disaksikan mereka di dalam kehidupan sehari-hari. Dalam jangka panjang, hal ini akan melahirkan masyarakat yang senantiasa peka dan mau memperjuangkan keadilan sosial.

Lebih dari itu, pengaitan materi ajar dengan realitas akan menyamai bibit intelektual-intelektual organik, yaitu intelektual yang menyadari identitas diri dan merupakan garda depan dalam mengorganisasi hegemoni tandingan dan pengimbangan *civil society* terhadap sifat koersif negara (simon, 1999: 141-5).

4. Pemberantasan Buta Aksara, Bukan Sekadar Baca Tulis

Angka buta aksara di Indonesia hingga tahun 2006 masih cukup tinggi, yaitu 9,2 persen (15 juta jiwa) dari jumlah penduduk (222 juta jiwa). Angka ini terkonsentrasi di delapan propinsi. Tiga terbesar, karena penduduknya cukup padat, adalah Jawa Timur (sebanyak 29 persen), Jawa tengah (21 persen), dan Jawa Barat (10,6 persen). Selebihnya tersebar di Banten, Nusa Tenggara Timur, Nusa Tenggara Barat, Kalimantan Barat, Sulawesi Selatan, Irian Jaya Barat, dan Papua (*Kompas*, 24 Februari 2006; 1 Desember 2006).

Pemerintah, pusat maupun daerah, sesungguhnya telah mengupayakan pemberantasan buta aksara. Ada yang ditangani Dinas Pendidikan sendiri, ada pula yang diselenggarakan dengan menggandeng sejumlah LSM dan Perguruan Tinggi. Melalui upaya-upaya tersebut, pemerintah menargetkan dapat menurunkan angka buta aksara sekian persen di setiap tahunnya, sehingga dalam beberapa tahun mendatang Indonesia sudah bebas buta aksara.

Upaya di atas tentu saja patut diapresiasi sebagai salah satu ikhtiar pencerdasan bangsa. Kendati demikian, perspektif pemberantasan buta aksara yang digulirkan pemerintah itu perlu direnungkan lagi. Buta aksara dimaknai sebagai orang yang tidak mampu baca tulis, sehingga pemberantasan buta aksara sama dengan mengajari mereka agar bisa baca tulis.

Perspektif pemberantasan buta aksara semacam ini cenderung sempit mengingat masalah buta aksara bukan

sekadar kemampuan atau ketidakmampuan seseorang untuk membaca dan menulis, melainkan juga kemampuan atau ketidakmampuannya untuk bersikap kritis terhadap realitas sosialnya. Atas dasar itu, menurut Freire (2003: 17, 49), pemberantasan buta aksara juga berarti mengontruksi berbagai alternatif yang progresif dalam wilayah pendidikan progresif untuk kelas-kelas subordinat dengan melibatkan mereka bukan hanya dalam pembacaan kata, melainkan juga pembacaan atas dunia.

Pembacaan terhadap dunia merupakan bagian utama dari konstruksi gagasan pendidikan Freire, termasuk dalam pemberantasan buta aksara. Ia meyakini bahwa setiap pembacaan atas *kata* selalu didahului dengan pembacaan atas *dunia*. Baginya, kata dan kalimat merupakan wacana artikulatif yang tidak mengapung di udara. Keduanya bersifat sosial dan historis. Dalam kebudayaan yang masih mengandalkan ingatan oral secara eksklusif, ada kemungkinan untuk berdiskusi tanpa membaca kata. Tetapi, dalam masyarakat yang sudah bertumpu pada tradisi tulis, tidak mungkin membaca *kata* tanpa melibatkan pembacaan terhadap *dunia* (Freire, 2003: 49).

Pembacaan terhadap dunia ini mengandaikan dua subjek yang sama-sama tahu, meskipun kapasitasnya berbeda-beda. Ada yang tahu banyak, ada yang tahu sedikit. Artinya, baik pengetahuan dan ketidaktahuan tidak bersifat mutlak. Tidak ada seorang pun yang mengetahui apa saja, juga tidak ada seorang pun yang tidak tahu apa-apa. Dengan demikian, tidak seorang pun berhak mengklaim bahwa dirinya yang paling

mengetahui atau mengklaim orang lain sebagai yang paling bodoh (Freire, 1973: 119; 1999: 48).

Hal senada juga disampaikan Pater McLaren (2004: 59-60). Menurutnya, “Tidak ada orang yang kosong atau tidak memiliki pengetahuan. Semua orang memiliki pengetahuan eksperiensial; kita semua memiliki opini dan keyakinan, orang lain juga memiliki hal yang sama; semua manusia mempunyai kualifikasi yang menandai kepemilikan mereka atas pengetahuan itu.”

Salah satu fakta bahwa semua orang memiliki pengetahuan terilustrasikan melalui “permainan” Freire dengan para petani di Pernambuco, Brazil. Permainan itu muncul karena Freire begitu sering mendengar ungkapan: “Maaf, Pak, ...maafkan saya berbicara. Bapak yang seharusnya berbicara. Bapak mengetahui segala sesuatu. Kami tidak.” Kemudian, untuk menguji apakah mereka benar-benar tidak tahu apa-apa, Freire mengajak mereka untuk bermain, yaitu saling mengajukan pertanyaan. Freire lalu membuat garis dari atas ke bawah di tengah papan tulis. Ia berkata, “Saya akan mencatat di sebelah sini angka-angka yang saya menangkan dan di sebelah sana angka-angka yang Saudara menangkan.” Permainan pun dimulai.

Freire: “Apa konsep pemerintahan Socrates?”

Para petani hanya terbahak-bahak. Angka satu untuk saya.

“Sekarang giliran Saudara mengajukan pertanyaan kepada saya,” kata Freire.

Beberapa orang berbisik-bisik, dan salah satu dari mereka mengajukan pertanyaan: “Apa yang dimaksud kurva kontur?”

Freire tidak bisa menjawab. Sekarang skor satu lawan satu.

Freire: “Apa pentingnya Hegel menurut Marx?”

Dua lawan satu.

Petani: “Apa maksud pengapuran tanah?”

Dua lawan dua.

Freire: “Apa yang dimaksud kata kerja intransitif?”

Tiga lawan dua.

Petani: “Apa hubungan kurva kontur dengan erosi?”

Tiga lawan tiga.

Freire: “Apa yang dimaksud epistemologi?”

Empat lawan tiga.

Petani: “Apa yang dimaksud pupuk hijau?”

Empat lawan empat.

Permainan ini terus berlangsung hingga skor menjadi sepuluh lawan sepuluh (Freire, 2001: 58-61).

Melalui permainan di atas, Freire sesungguhnya hendak meyakinkan para petani bahwa mereka tidak bodoh. Skor akhir sepuluh lawan sepuluh membuktikan kalau mereka benar-benar memiliki pengetahuan yang tidak dimiliki Dr. Paulo Freire (saat itu Freire masih belum profesor).

Hal lain yang juga sering dijumpai Freire adalah persepsi bahwa ketidaktahuan mereka (tentang suatu hal) adalah karena takdir Tuhan. Persepsi ini menjerumuskan mereka ke lubang fatalisme, salah satu sifat dari orang-orang yang berkesadaran magis. Pengkambinghitaman Tuhan ini perlu didialogkan sehingga mereka menyadari apakah benar bahwa ketidaktahuan mereka adalah semata-mata karena suratan takdir.

Freire memulai dialog dengan pertanyaan, “Mengapa saya tahu dan Saudara tidak?” Rasa keingintahuan (*curiosity*) para petani seketika menguat, dan mereka langsung menjawab, “Bapak tahu karena Bapak seorang doktor dan kami bukan.”

“Baik, saya doktor dan Saudara bukan. Tapi mengapa saya doktor dan Saudara bukan?” tanya Freire.

Mereka menjawab, “Sebab Bapak telah bersekolah, membaca banyak, belajar banyak, sementara kami tidak.”

Freire: “Mengapa saya dapat bersekolah?”

“Sebab ayah Bapak dapat menyekolahkan Bapak. Ayah kami tidak dapat,” jawab mereka.

“Mengapa orang tua Saudara tidak dapat menyekolahkan saudara?” tanya Freire.

Mereka menyahut, “Sebab mereka petani seperti kami.”

Freire: “Dan apa artinya menjadi petani?”

Mereka: “Artinya tidak mendapat pendidikan. ... tidak punya apa-apa. ...sepanjang hari bekerja dalam terik matahari. ...tidak punya hak apa pun. ...tidak punya harapan.”

Freire: “Mengapa para petani tidak punya hak apa pun seperti itu?”

Mereka: “Kehendak Tuhan?”

Freire: “Siapa Tuhan?”

Mereka: “Bapa kita semua.”

Freire: “Siapa seorang bapak di sini?”

Hampir semua mengacungkan tangan, dan berkata bahwa mereka adalah bapak (dari anak-anak mereka). Freire menghampiri salah satu dari mereka, lalu bertanya, “Berapa anak Bapak?”. “Tiga,” jawabnya. “Apakah Bapak mau mengorbankan dua orang dari mereka, dan membuat mereka menderita agar anak yang lain dapat bersekolah dan hidup dengan baik?” “Tidak,” jawabnya.

“Jadi, jika Saudara,” kata Freire, “orang yang diciptakan dari daging dan tulang, tidak dapat melakukan ketidakadilan seperti itu, bagaimana mungkin Tuhan melakukannya? Mungkinkah Tuhan sungguh-sungguh menjadi penyebab hal itu?” Suasana menjadi hening seketika. Masing-masing orang merefleksikan apa yang sesungguhnya terjadi. Kemudian, “Tidak. Tuhan bukan penyebab semua itu. Penyebabnya adalah majikan,” kata salah satu petani (Freire, 2001a: 62-63).

Untuk menghilangkan fatalisme para petani, Freire sebenarnya bisa menceramahi atau menjejali berbagai konsep ke dalam pikiran mereka. Namun, ia tidak melakukan hal

itu. Sebaliknya, ia mengajukan permasalahan sehingga menciptakan dialog kritis antara dirinya dan para petani. Hasilnya, dalam waktu sesaat kesadaran para petani bergeser dari kesadaran magis yang mengkambinghitamkan Tuhan menjadi kesadaran naif dengan menyalahkan majikan-majikan mereka sebagai penyebab atas ketidakberdayaan mereka saat ini. Meskipun masih belum naik ke tingkat kesadaran kritis, para petani setidaknya telah menghilangkan pikiran dan sikap fatalistiknya. Jika kesadaran itu terus dikembangkan, dalam waktu yang relatif singkat mereka akan sampai kepada kesadaran kritis.

Merujuk kepada uraian di atas, ada tiga pondasi penting dalam konsep pemberantasan buta aksara Paulo Freire. *Pertama*, fakta bahwa tidak ada orang yang tidak tahu apa-apa. *Kedua*, buta aksara bukan takdir Tuhan. *Ketiga*, metode pemberantasan buta aksara yang dipakai adalah *problem posing education* (pendidikan hadap masalah) dengan mengajak penderita buta aksara untuk membaca dunia.

Secara operasional, pemberantasan buta aksara yang ditawarkan Freire melampaui huruf-huruf abjad, ejaan *ba-bi-bu-be-bo*, atau mengulang kalimat-kalimat seperti:

Ini bapak Ibra,

Evi mengajar di dalam kelas,

Zainal belajar di kamar, atau

Prof. Djamal membimbing mahasiswanya.

Model pembelajaran seperti itu, bagi Freire, tidak akan bisa mengantarkan penderita buta aksara kepada

kesadaran kritis. Pasalnya, apa yang dipelajarinya merupakan verbalisme belaka yang terputus dari realitas. Atas dasar itu, Freire mengusulkan agar pembelajaran baca tulis memakai kata-kata generatif yang dapat menghubungkan guru dan murid dengan realitas yang mereka hadapi.

Berikut ini contoh operasional kata generatif dan bagaimana kata-kata baru dibentuk dari kata generatif itu.

Kata generatif : nasi

Kodifikasi : penggambaran jaringan semantik yang berkaitan dengan nasi, seperti: busung lapar, gizi buruk, kesehatan, kecerdasan, dan kematian. Kodifikasi ini berfungsi sebagai tema pembicaraan antar subjek belajar (pendidik dan peserta didik) dalam rangka memperoleh pengetahuan dengan cara berdialog.

Konteks nyata : kondisi faktual tentang nasi dan jaringan semantiknya yang berkenaan dengan kehidupan sehari-hari mereka.

Konteks teoritis: uraian dan analisis yang dilakukan oleh subjek belajar yang terlibat dalam proses dialogis mengenai apa yang menyebabkan terjadinya kondisi faktual itu.

Setelah kata generatif itu masuk ke dalam situasi eksistensial mereka, pendidik menampilkannya di papan tulis, *slide projector*, atau LCD. Kata generatif itu kemudian diuraikan menjadi suku kata: *pa di*. Selain itu, ditampilkan

juga suku kata-suku kata yang masih satu kerabat dengan suku kata pertama: *pa, pi, po, pe, pu*, dan suku kata kedua: *da, di, do, de, du*.

Berikutnya, pendidik mengeja suku kata-suku kata tersebut, dan para peserta didik menirukannya. Pendidik juga bisa menawarkan variasi rangkaian suku kata yang bersifat horizontal maupun vertikal. Mula-mula pendidik menampilkan kerabat-kerabat suku kata-suku kata yang pertama dan kedua sebagai berikut:

pa, pi, po, pe, pu

da, di, do, de, du

Pendidik dapat meminta para peserta didik untuk menyebutkan kata-kata yang berasal dari mereka sendiri dengan menggabungkan sejumlah suku kata dengan berbagai variasinya, seperti: *pada, dada, pipi, duda, papa, pede, padu, dadu, dipa, papi, pipa, di, dupa*, dan lain sebagainya.

Kata-kata generatif harus dipilih sesuai dengan dunia empiris peserta didik, sehingga mereka dapat menguraikan dan menganalisis kata generatif itu, misalnya:

1) Buruh

Jaringan semantik yang bisa didiskusikan, antara lain: gaji buruh, aturan-aturan ketenagakerjaan, pemerintah, pemilik modal, dan lain-lain.

2) Tanah

Jaringan semantik yang bisa didiskusikan, antara lain: sempitnya lahan, pencemaran lingkungan, sengketa tanah, penyerobotan tanah, dan sebagainya.

- 3) Hujan
Jaringan semantik yang bisa didiskusikan, antara lain: banjir, bencana alam, penjagaan lingkungan, kepedulian pemerintah, dan seterusnya.
- 4) Dan lain-lain

Pembelajaran seperti itu akan meningkatkan rasa ingin tahu mereka, sebab apa yang dipelajari terhubung langsung dengan dunia mereka sendiri. Keterhubungan dengan dunia itulah, menurut Freire (1973: 119), yang membuat manusia menyadari sebagai “ada” (*being*) yang tahu, meskipun pengetahuannya lebih sedikit dibandingkan dengan orang-orang yang tahu banyak. Ketika menyadari bahwa ia tahu sedikit, manusia mempersiapkan diri untuk tahu lebih banyak.

Contoh kasus yang dapat disebutkan dalam hal ini adalah Suku Anak Dalam (SAD) di Taman Nasional Bukit Duabelas, Jambi. Ketika diajak belajar baca tulis oleh beberapa guru relawan Kelompok Konservasi Indonesia (KKI) Warsi, rasa keingintahuan mereka sangat besar. Mereka mampu belajar lebih dari tujuh jam sehari. Ini melebihi kegiatan belajar di sekolah-sekolah formal pada umumnya. Setelah belajar tentang satu hal, mereka minta untuk belajar sesuatu yang baru, mulai dari mengeja kalimat sampai membuat surat. Bahkan, menurut pengakuan seorang guru relawan KKI Warsi, “Kalau diikuti terus, bisa sampai malam, malah gurunya yang jadi telor” (*Kompas*, 19 April 2007).

Seakan tidak mau kalah dengan anak-anak dan pemuda, para orang tua juga bersemangat untuk menambah pengetahuan mereka. Bedanya, mereka lebih tertarik belajar hukum dan undang-undang. “Saya selama ini sudah mengenal hukum adat kami. Itu tertuang dalam *seloka-seloka*. Tapi saya ingin belajar hukum di luar rimba, supaya kalau keluar rimba jangan sampai saya melanggar hukum,” tutur Tengganai Ngembar, pemuka adat Suku Anak Dalam (*Kompas*, 19 April 2007).

Melalui belajar itu, mereka kini mulai sadar bahwa selama ini mereka sering didzalimi oleh orang-orang terang (sebutan untuk penduduk desa). Jujur, salah satu pemuda rimba yang sudah bisa membaca, menulis, berhitung, dan sekaligus mampu mengajari anak-anak rimba lainnya, mengatakan: “Kalau kami sudah pandai berhitung, pasti kami tidak bakal dibodohi pedagang di pasar. Kalau kami sudah mampu mengerti dunia, tanah kami tidak akan diserobot dan hutan kami tidak akan mudah dirusak orang lain.”

Ungkapan itu mengindikasikan kesadaran naif yang dimiliki oleh Suku Anak Dalam. Mereka mulai menyadari bahwa selama ini mereka ditindas dan didzalimi oleh orang-orang yang lebih dahulu mengerti baca tulis. Dalam konteks ini, mereka memang masih belum melihat bahwa dehumanisasi yang menimpa mereka merupakan akibat sistem yang tidak timpang. Namun demikian, dalam pemikiran Freire, ini merupakan transitifitas kesadaran menuju kesadaran berikutnya, yaitu kesadaran kritis. Pada kesadaran kritis, mereka tidak akan lagi menyalahkan

orang luar yang kerap menipu mereka, tetapi menyadari bahwa sistemlah yang harus bertanggungjawab atas keterbelakangan mereka.

Bukan itu saja, kemampuan anak rimba untuk membaca dan menulis sangat memungkinkan mereka untuk terbuka dan berkomunikasi dengan pihak lain, sehingga pada perkembangan selanjutnya mereka bisa membentuk asosiasi-asosiasi untuk memperjuangkan keadilan bagi mereka dan masyarakat umum. Mereka juga akan meyakini bahwa pendidikan sesungguhnya merupakan hak mereka sebagaimana diamanatkan dalam Pasal 5 ayat 1 dan 3 Undang-undang No. 20 tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional.²⁴ Apabila hak mereka selama ini tidak terpenuhi, berarti ada sistem yang tidak beres dan harus diperjuangkan.

Deskripsi di atas menunjukkan bahwa pemberantasan buta aksara merupakan salah bagian penting dalam penguatan *civil society*. Kita tidak bisa mengharapkan *civil society* yang bercirikan keswasembadaan (*self-generating*), keswadayaan (*self-supporting*), dan kemandirian tinggi berhadapan dengan negara, apabila banyak anggota *civil society* itu adalah orang-orang buta aksara. Buta aksara bukan hanya dalam arti tidak bisa baca tulis, tetapi ketidakmampuan mereka untuk bersikap kritis terhadap

²⁴ Pasal 5 Ayat (1) menyebutkan, "Setiap warga negara mempunyai hak yang sama untuk memperoleh pendidikan yang bermutu." Sementara ayat 3 menegaskan, "Warga negara di daerah terpencil atau terbelakang serta masyarakat adat yang terpencil berhak memperoleh pendidikan layanan khusus."

ketimpangan-ketimpangan sosial. Padahal, keberadaan *civil society* adalah untuk memperjuangkan keadilan sosial.

Atas dasar itu, pemberantasan buta aksara sebagai bagian dari upaya penguatan *civil society* di Indonesia harus dilaksanakan dengan mengaitkan antara pembacaan *kata* dengan pembacaan *dunia*. Keterhubungan dengan *dunia* di dalam pemberantasan buta aksara itu lambat laun akan mengantarkan masyarakat kepada kesadaran kritis, yang peka terhadap ketidakadilan sosial, baik disebabkan oleh kebijakan-kebijakan negara yang tidak populis maupun kekuatan-kekuatan global.

BAB VI

PENUTUP

Studi pada bab-bab sebelumnya mengantarkan kepada beberapa kesimpulan yang bisa dikemukakan di sini. *Pertama*, gagasan pendidikan Paulo Freire berangkat dari fitrah manusia sebagai makhluk yang bebas untuk *menjadi* di dalam dunia. Sayangnya, fitrah manusia itu seringkali dirampas oleh struktur sosial yang tidak adil. Struktur itu justru membuat manusia teralienasi dari jati dirinya sebagai entitas yang bukan hanya ada *di* tetapi juga *mengubah* dunia.

Hal itu membawa Freire kepada kesimpulan bahwa proses pendidikan tidak lain adalah sebagai proses pembebasan dan penyadaran. Pembebasan tersebut sejatinya bukan hanya untuk kaum tertindas, tetapi juga kaum penindas, sebab keduanya sama-sama berada dalam posisi dehumanis. Yang pertama mengalami dehumanisasi karena terhalangi untuk bereksistensi di dunia, sedangkan yang kedua terjebak dalam dehumanisasi karena ia menghalangi kebebasan manusia lain untuk “menciptakan” sejarahnya sendiri. Kendati demikian, upaya pembebasan tetap harus dimulai oleh kaum tertindas sendiri, sebab merekalah yang mengetahui betapa getirnya berada di dalam ketertindasan.

Selanjutnya, pendidikan sebagai proses penyadaran diharapkan mampu mengantarkan manusia kepada

kesadaran kritis, bukan hanya kepada kesadaran magis, naif, atau fanatik. Melalui kesadaran kritisnya, kaum tertindas tidak lagi meyakini bahwa apa yang mereka alami adalah takdir Tuhan atau kehendak alam; tidak pula dengan menyalahkan kaum penindas sebagai penyebab penderitaan itu, melainkan “menyalahkan” struktur sosial yang tidak adil. Dengan demikian, upaya yang dilakukan mereka adalah mengubah struktur sosial itu menjadi berkeadilan dan humanis.

Pendidikan sebagai proses pembebasan dan penyadaran itu tentunya membutuhkan piranti yang dapat mengantarkan kepada pencapaian keduanya, antara lain: kurikulum, kelembagaan, dan bangunan relasi guru dengan murid. Proses pembebasan dan penyadaran tidak akan berlangsung secara optimal kalau ketiga piranti itu tidak mendukungnya.

Kurikulum dalam kacamata Freire lebih dari sekadar sejumlah materi ajar yang hendak disampaikan oleh guru kepada murid. Freire lebih *concern* terhadap apa yang ada di balik kurikulum itu (*hidden curriculum*). *Hidden curriculum* itulah yang dianggap sangat menentukan apakah pendidikan dijadikan sebagai proses pembebasan dan penyadaran, atau malah dijadikan sebagai alat efektif untuk semakin menenggelamkan kaum tertindas. Pendeknya, kurikulum yang diinginkan oleh Freire adalah kurikulum yang berpihak kepada kaum tertindas. Karenanya, kaum tertindas juga harus terlibat di dalam penyusunan kurikulum itu, sebab hanya merekalah yang mengetahui secara pasti sesuatu yang dibutuhkan untuk “menciptakan” sejarah mereka sendiri.

Kurikulum yang berpihak kepada kaum tertindas membutuhkan lembaga pendidikan yang juga mengakomodasi kaum tertindas. Sebaik apa pun kurikulum yang dirancang tidak ada artinya manakala lembaga pendidikannya tetap tidak mencerminkan keadilan. Lembaga pendidikan yang diinginkan Freire adalah lembaga pendidikan yang tidak mendiskriminasi murid-murid dari kelas atas, tetapi juga tidak menghalangi murid-murid kelas bawah untuk menerima hal yang sama.

Setelah kurikulum dan lembaga pendidikannya sudah berkeadilan, bagian selanjutnya adalah mempertegas relasi guru dan murid. Freire menolak keras relasi guru dan murid model gaya bank, sebab ia tidak akan bisa mengantarkan murid kepada kesadaran kritis. Model relasi yang diusulkan Freire adalah relasi dalam pendidikan hadap masalah, di mana guru dan murid sama-sama berada di dalam proses *menjadi* yang dimediasi oleh dunia. Jika dikemukakan dalam bahasa sloganistik, Freire sejatinya hendak menghimbau kepada semua guru: “Stop Pendidikan Gaya Bank, Kembangkan Pendidikan Hadap Masalah!”.

Kedua, konsep *civil society* yang embrionya sudah muncul sejak abad pertama sebelum Masehi tidak berwajah tunggal. Kendati demikian, *civil society* memiliki tiga karakteristik yang bisa dijadikan sebagai alat untuk mengidentifikasinya, yaitu asosiasi independen, adanya ruang publik yang bebas (*free public sphere*), dan perjuangan menuju keadilan sosial.

Konsep *civil society* memang lahir dan berkembang di Barat sebelum menyebar secara massif ke berbagai penjuru

dunia. Tersebaranya *civil society* itu tentunya melahirkan respons yang beragam dari kalangan intelektual, termasuk dari kaum intelektual Muslim.

Secara umum, intelektual Muslim menerima konsep *civil society*, sebab keberadaan *civil society* adalah untuk mewujudkan keadilan sosial atau *amar ma'rûf nahi munkar*. Kendati demikian, bentuk respons mereka beragam: ada yang menyamakannya dengan konsep *ummah*, ada yang menganggapnya sebagai pencitraan masyarakat Madinah di zaman Nabi, dan tidak sedikit yang menginginkan agar *civil society* tidak dikaitkan dengan nilai-nilai agama tertentu. Beragam respons itu merupakan hal yang wajar dalam diskursus ilmiah, sebab masing-masing orang memiliki kebebasan untuk berpendapat. Hal terpenting di sini adalah bahwa intelektual Muslim bersikap terbuka terhadap sesuatu yang berasal dari luar. Dengan catatan, ia dapat membawa kemaslahatan bagi umat Muslim dan masyarakat pada umumnya.

Khusus di Indonesia, diskursus *civil society* bermuara pada dua aspek, yaitu terminologi *civil society* dan bangunan relasi antara *civil society* dan negara. Sebagian pihak menggunakan istilah masyarakat sipil sebagai padanan *civil society*; sebagian yang lain menawarkan istilah masyarakat madani; dan ada pula yang mengusulkan agar istilah itu dibiarkan apa adanya.

Perbedaan istilah itu tidak lepas dari perbedaan sudut pandang yang dipakai oleh masing-masing pihak, dan karenanya tidak bisa diklaim bahwa pendapat sebagian

kelompok salah atau benar. Perbedaan itu harus dilihat sebagai ikhtiar mereka untuk melakukan pribumisasi konsep *civil society* yang berasal dari Barat. Harapannya adalah agar ia bisa selaras dengan sosio-kultur dan keagamaan Indonesia.

Seperti halnya dengan istilah yang diajukan, perbedaan juga muncul dalam pandangan mereka tentang relasi *civil society* dan negara. Sejumlah pihak mengidealkan agar *civil society* sama sekali tidak berhubungan dengan negara, sebab hubungannya dengan negara bisa berakibat pada lunturnya independensi *civil society* itu sendiri. Sementara itu, pihak yang lain melihat bahwa independensi *civil society* tidak berarti menghalanginya untuk bekerjasama dengan negara. Kerjasama itu masih dimungkinkan dan bahkan diperlukan apabila ditujukan demi kemaslahatan publik.

Ketiga, secara umum gagasan pendidikan Paulo Freire memiliki relevansi dengan penguatan *civil society* di Indonesia. Relevansi itu bisa dilihat dari beberapa aspek. *Pertama*, penguatan *civil society* di Indonesia perlu didasarkan atas visi humanisasi. Ini mengingat banyaknya masyarakat Indonesia yang masih jauh berada di bawah garis kemiskinan, tidak memiliki kesempatan untuk mengenyam pendidikan yang layak, tidak bisa baca tulis (baik dalam arti literal maupun politis), dan masalah-masalah lainnya.

Kemiskinan, busung lapar, gizi buruk, dan semacamnya bukanlah takdir Tuhan atau kehendak alam, melainkan akibat struktur sosial yang timpang. Karenanya, merujuk kepada gagasan pendidikan Freire, penguatan *civil society* harus diarahkan pada penciptaan struktur sosial yang berkeadilan,

sehingga tidak ada lagi (atau minimal mengurangi) kemiskinan, busung lapar, gizi buruk, dan sejenisnya.

Kedua, penguatan *civil society* melalui pendidikan membutuhkan keberpihakan politik pendidikan. Freire menilai bahwa tidak ada proses pendidikan yang netral. Ia selalu bersifat politis. Yang terpenting sekarang adalah bagaimana agar politik pendidikan itu berpihak kepada orang-orang yang selama ini mengalami dehumanisasi.

Termasuk dalam bagian ini adalah bagaimana agar pendidikan dilaksanakan untuk menumbuhkan kesadaran kritis siswa, bukan justru dijadikan sebagai media pembungkaman secara sistematis-terselembung. *Civil society* kemungkinan besar tidak akan kuat apabila kritisitas generasi-generasi masa depan bangsa telah dikerdilkan sejak dini.

Ketiga, gagasan Freire tentang pentingnya pengubahan “spirit” sekolah juga relevan dengan penguatan *civil society* di Indonesia. Merujuk kepada gagasan Freire, pengubahan spirit sekolah harus diawali dengan pembenahan sarana dan prasarana pendidikan. Berikutnya adalah penciptaan guru progresif, yaitu guru yang memiliki *self-confident*, *professional competence*, *generosity*, *democratic authority*, dan *commitment*, serta menerapkan metode pembelajaran hadap masalah dan tidak memisahkan antara teori dan praktik. Dari sisi praktik, metode pembelajaran guru progresif senantiasa berkelindan dengan realitas sekitarnya.

Keempat, gagasan pemberantasan buta aksara Freire juga relevan untuk diterapkan di Indonesia dalam rangka

penguatan *civil society*. Pemberantasan buta aksara yang ditawarkannya melampaui upaya agar masyarakat bisa baca tulis, sebab ia menjadikan pemberantasan buta aksara sebagai pencerdasan *civil society* dari sisi politik. Dengan begitu, mereka akan semakin peka terhadap masalah-masalah sosial, politik, dan ekonomi yang di hadapi.

Studi ini masih sangat terbatas, yakni hanya menganalisis relevansi gagasan pendidikan Paulo Freire dengan penguatan *civil society* di Indonesia. Karena itu, masih ada sejumlah hal yang perlu dilakukan berkaitan dengan gagasan pendidikan Freire.

Pertama, relevansi gagasan pendidikan Freire dengan penguatan *civil society* di Indonesia masih membutuhkan “uji eksperimen.” Atas dasar itu, penelitian yang sifatnya eksperimentatif, seperti yang dilakukan oleh William A. Smith di Ekuador, perlu dilakukan di Indonesia. Dengan demikian, dapat diketahui bagaimana signifikansi gagasan Freire itu dalam penguatan *civil society*.

Kedua, dalam penelitian ini telah disinggung mengenai gagasan pendidikan Freire dalam perspektif Islam. Mengingat di Indonesia terdapat beberapa agama, gagasan pendidikan pembebasan Freire itu penting untuk dikaji dari perspektif agama-agama yang ada, khususnya Hindu, Budha, Khonghucu, dan Kristen sendiri, kendati Freire jelas penganut agama Kristen. Khusus untuk kajian dari perspektif Kristen, ia dimaksudkan untuk menganalisis sejauh mana pengaruh nilai-nilai keagamaan yang dianut Freire terhadap gagasan-gagasan pendidikan pembebasannya.

Ketiga, penelitian mengenai respons tokoh-tokoh pendidikan Indonesia terhadap gagasan pendidikan pembebasan Freire kelihatannya juga penting dilakukan. Pasalnya, di luar Indonesia, gagasan pendidikan Freire telah melahirkan beragam respons respons, baik yang positif, netral, maupun negatif. Hal semacam itu tidak menutup kemungkinan juga terjadi di Indonesia.

Keempat, hasil penelitian ini sama sekali masih jauh dari sempurna. Atas dasar itu, verifikasi terhadap hasil penelitian ini juga merupakan hal bijak untuk dilakukan. Hasil dari verifikasi itu bisa memperkuat atau menyangkal hasil penelitian ini, sehingga bisa melahirkan sebuah konsep yang lebih utuh mengenai penguatan *civil society* di Indonesia melalui gagasan-gagasan pendidikan pembebasan Paulo Freire.

DAFTAR PUSTAKA

Buku dan Jurnal

- Abdillah, Masykuri. (1999). "Islam, Demokrasi dan Masyarakat Madani," dalam M. Deden Ridwan dan Asep Gunawan (ed.), *Demokratisasi Kekuasaan [Wacana Ekonomi dan Moral untuk Membangun Indonesia Baru]*. Jakarta: LSAF dan The Asia Foundation.
- _____. (2005). "Negara Ideal Menurut Islam dan Implementasinya pada Masa Kini," dalam Komaruddin Hidayat dan Ahmad Gaus AF (ed.), *Islam Negara dan Civil Society [Gerakan Pemikiran Islam Kontemporer]*. Jakarta: Paramadina.
- Abdullah, Zulkarnain. (2007). *Yahudi dalam Al-Qur'an Teks, Konteks dan Diskursus Pluralisme Agama*. Yogyakarta: ELSAQ Press .
- Abdurrahman, Moeslim. (2003). *Islam sebagai Kritik Sosial*. Jakarta: Erlangga.
- Al-Jabiri, Muhammad Abed. (2000). "Problem Demokratisasi dan Civil Society di Negara-negara Arab," (M. Imdadun Rahmat, Penerjemah), dalam *Tashwirul Afkar [Jurnal Refleksi Pemikiran Keagamaan dan Kebudayaan]*, Edisi No. 7, Jakarta: LAKPESDAM-TAF.

- Alschuler, Alfred. (2001). "Kata Pengantar," dalam William A Smith, *Conscientizacao Tujuan Pendidikan Paulo Freire* (Agung Prihantoro, Penerjemah). Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Asy'arie, Musa. (2005). *Islam, Keseimbangan Rasionalitas, Moralitas dan Spiritualitas*, Yogyakarta: LESFI.
- Azra, Azyumardi. (2000). *Menuju Masyarakat Madani [Gagasan, Fakta, dan Tantangan]*, Bandung: Remaja Rosdakarya.
- Bagus, Lorens. (1996). *Kamus Filsafat*, Jakarta: Gramedia.
- Baso, Ahmad. (2000). "Islam dan *Civil society* di Indonesia: dari Konservatisme Menuju Kritik," dalam *Tashwirul Afkar [Jurnal Refleksi Pemikiran Keagamaan dan Kebudayaan]*, Edisi No. 7, Jakarta: LAKPESDAM-TAF.
- Chandhoke, Neera. (2001). *Benturan Negara dan Masyarakat Sipil*. (Institut Tafsir Wacana, Penerjemah). Yogyakarta: ISTAWA dan Wacana.
- Clarke, Paul Barry, & Linzey, Andrew (eds.). (1996). *Dictionary of Ethics, Theology, and Society*. London: Routledge.
- Collins, Denis. (2002). *Paulo Freire Kehidupan, Karya dan Pemikirannya*. (Henry Heyneardhi dan Anastasia P., Penerjemah). Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Connelly, F. Michael, and Clandinin, D. Jean. (1988). *Teacher as Curriculum Planners Narratives of Experience*. New York: Teachers College Press Columbia University.
- Dakhidae, Daniel. (2001). "Sistem sebagai Totalisasi, Masyarakat Warga, dan Pergulatan Demokrasi,"

- dalam St. Sularto (ed.). *Masyarakat Warga dan Pergulatan Demokrasi*. Jakarta: Kompas.
- Darmaningtyas. (2005). *Pendidikan Rusak-rusakan*. Yogyakarta: LkiS.
- Driyarkara. (1966). *Percikan Filsafat*. Jakarta: Pembangunan.
- Effendy, Bachtiar. (2000). "Masa Depan *Civil Society* di Indonesia: Memeriksa Akar Sosio-Religius," dalam *Tashwirul Afkar [Jurnal Refleksi Pemikiran Keagamaan dan Kebudayaan]*, Edisi No. 7, Jakarta: LAKPESDAM-TAF.
- _____. (2005). "Demokrasi dan Agama: Eksistensi Agama dalam Politik Indonesia," dalam Komaruddin Hidayat dan Ahmad Gaus AF (ed.), *Islam Negara dan Civil Society [Gerakan Pemikiran Islam Kontemporer]*. Jakarta: Paramadina.
- Engineer, Asghar Ali. (1999). *Asal Usul dan Perkembangan Islam [Analisis Pertumbuhan Sosio-Ekonomi]* (Imam Baehaqi, Penerjemah). Yogyakarta: Pustaka Pelajar-Insist Press.
- _____. (2006). *Islam dan Teologi Pembebasan*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Escobar, Miguel, et al. (ed.). (2001). *Sekolah Kapitalisme yang Licik*, (Muhdi Rahayu, Penerjemah). Yogyakarta: LKiS.
- Fakih, Mansour. (1996). *Masyarakat Sipil untuk Transformasi Sosial [Pergolakan Ideologi LSM Indonesia]*, (Muhammad Miftahuddin, Penerjemah). Yogyakarta: Pustaka Pelajar.

- _____. (1999). "Masyarakat Sipil; Catatan Pembuka," dalam *WACANA Jurnal Sosial Transformatif*, Vol. I, Edisi I, Yogyakarta: Insist Press.
- _____. (2002). *Jalan Lain Menuju Intelektual Organik*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar dan Insist Press.
- _____. (2003a). *Runtuhnya Teori Pembangunan dan Globalisasi*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar dan Insist Press.
- _____. (2003b). *Bebas dari Neoliberalisme*. Yogyakarta: Insist Press.
- Falaakh, M. Fajrul. (1999). "NU dan Pemberdayaan Masyarakat Sipil," dalam Asep Gunawan dan Dewi Nurjulianti (ed.), *Gerakan Keagamaan dalam Penguatan Civil Society [Analisis Perbandingan Visi dan Misi LSM dan Ormas Berbasis Keagamaan]*, Jakarta: LSAF.
- Ferguson, Adam. (1782). *An Essay on the History of Civil Society*, 5th Edition. London: T. Cadell.
- Fink, Hans. (2003). *Filsafat Sosial dari Feodalisme hingga Pasar Bebas*. (Sigit Djatmiko, Penerjemah). Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Freire, Paulo. (1973). *Education for Critical Consciousness*. New York: Continuum.
- _____. (1996a). *Pedagogy of the Oppressed*, New Revised 20th Anniversary Edition. New York, Continuum.
- _____. (1996b). "Pendidikan yang Membebaskan Pendidikan yang Memanusiakan," dalam Omi Intan Naomi (ed. & Penerjemah). *Menggugat Pendidikan [Fundamentalis*

- Konservatif Liberal Anarkis*], Yogyakarta: Pustaka Pelajar
- _____. (1998). *Pedagogy of Freedom [Ethics, Democracy, and Civic Courage]*, (Patrick Clarke, Translator). New York: Rowman & Littlefield Publishers.
- _____. (1999). *Politik Pendidikan Kebudayaan, Kekuasaan, dan Pembebasan*, (Agung Prihantoro dan Fuad Arif Fudiyantanto, Penerjemah). Yogyakarta: Pustaka Pelajar
- _____. (2000). *Pendidikan sebagai Proses*, (Agung Prihantoro, Penerjemah). Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- _____. (2001). *Pedagogi Pengharapan Menghayati Kembali Pedagogi Kaum Tertindas*, (A. Widyamartaya, Penerjemah). Yogyakarta: Kanisius.
- _____. (2003). *Pendidikan Masyarakat Kota*, (Agung Prihantoro, Penerjemah). Yogyakarta: LKiS.
- _____ and Macedo, Donald. (1996). *Letters to Cristina: Reflection on My Life and Work*. New York: Routledge.
- _____, and Shor, Ira. (2001). *Menjadi Guru Merdeka [Petikan Pengalaman]*, (A. Nashir Budiman, Penerjemah). Yogyakarta: LKiS.
- Foucault, Michel. (1980). *Power/Knowledge*, Collin Gordon (ed.). New York: Panthenon Books.
- Fromm, Erich. (2002). *Konsep Manusia Menurut Marx*, (Agung Prihantoro, Penerjemah). Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Gaffar, Afan. (2000). *Politik Islam Transisi Menuju Demokrasi*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.

- Gellner, Ernest. (1995). *Membangun Masyarakat Sipil Prasyarat Menuju Kebebasan*, (Ilyas Hasan, Penerjemah). Bandung: Mizan.
- Haddadin, Diala, "Paulo Freire: A Brief De-Brief," dalam *Freirian Work Across the Spectrum*, Vol. 1, Issue 3, July 2003, California: Paulo Freire Institute Online Journal UCLA.
- Hadiwijono, Harun. (1992). *Sari Sejarah Filsafat 2*. Yogyakarta: Kanisius.
- Hamim, Thoha. (2000). "Islam dan *Civil Society* (Masyarakat Madani) Tinjauan tentang Prinsip *Human Right*, *Pluralism*, dan *Religious Tolerance*," dalam Ismail SM dan Abdul Mukti (ed.), *Pendidikan Islam, Demokratisasi dan Masyarakat Madani*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar dan Fakultas Tarbiyah IAIN Walisongo Semarang.
- Hanafi, Hassan. (1995). *Islam in the Modern World*, Vol. II, Cairo: The Anglo-Egyptian Bookshop.
- Haynes, Jeff. (2000). *Demokrasi dan Masyarakat Sipil [Gerakan Politik Baru Kaum Terpinggir]*. Jakarta: Obor Indonesia.
- Hikam, Muhammad A.S. (1994). "Khittah dan Penguatan *Civil Society* di Indonesia: Sebuah Kajian Historis Struktural atas NU Sejak 1984," dalam Elyasa KH. Darwis (ed.), *Gus Dur NU dan Masyarakat Sipil*. Yogyakarta: LKiS.
- _____. (1996). *Demokrasi dan Civil Society*. Jakarta: LP3ES.
- _____. (1999a). *Islam, Demokratisasi dan Pemberdayaan Civil Society*. Jakarta: Erlangga.

- _____. (1999b). *Politik Kewarganegaraan: Landasan Demokratisasi di Indonesia*. Jakarta: Erlangga.
- _____. (2000). "Civil Society sebagai Proyek Pencerahan," dalam *Tashwirul Afkar [Jurnal Refleksi Pemikiran Keagamaan dan Kebudayaan]*, Edisi No. 7, Jakarta: LAKPESDAM-TAF.
- Kartono, Kartini, & Gulo, Dali. (1983). *Kamus Psikologi*. Bandung: Pionir Jaya.
- Lownd, Peter, *Freire's Life and Work (A Breif Biography of Paulo Freire)*, http://www.paulofreireinstitute.org/PauloFreire_life_and_work_by_Peter.html
- Lowy, Michael. (2003). *Teologi Pembebasan*, (Roem Topatimasang, Penerjemah). Yogyakarta: Pustaka Pelajar dan Insist Press.
- Madjid, Nurcholish. (1994). "Islamic Roots of Modern Pluralism: Indonesian Experiences," *STUDIA ISLAMIKA Indonesian Journal for Islamic Studies*, Vol. I, No. 1 (April-June), Jakarta: IAIN Syarif Hidayatullah.
- _____. 1998a). *Dialog Keterbukaan: Artikulasi Nilai Islam dalam Wacana Sosial Politik Kontemporer*. Jakarta: Paramadina.
- _____. (1998b). "Islam dan Politik Suatu Tinjauan atas Prinsip-prinsip Hukum dan Keadilan", *Jurnal Pemikiran Islam PARAMADINA*, Vol. I, 1, Juli-Desember, Jakarta: Paramadina.
- _____. (1999). *Cita-cita Politik Islam Era Reformasi*. Jakarta: Paramadina.

- Mahasin, Aswab. (2000). *Menyemai Kultur Demokrasi*. Jakarta: LP3ES.
- Malcolm X. (1964). *The Autobiography of Malcolm X*. New York: Ballantine Books.
- Markoff, John. (2002). *Gelombang Demokrasi Dunia Gerakan Sosial dan Perubahan Politik*, (Ari Setyaningsih, Penerjemah). Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Mas'ud, Abdurrahman. (2000). "Reformasi Pendidikan Agama Menuju Masyarakat 'Madani'" dalam Ismail SM dan Abdul Mukti (ed.), *Pendidikan Islam, Demokratisasi dan Masyarakat Madani*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar dan Fakultas Tarbiyah IAIN Walisongo Semarang.
- Nagata, Judith. (2000). "Post Orde Baru: Can Religion Contribute to A New Civil Society in Indonesia?" dalam Andi Faisal Bakti (ed.), *Good Governance and Conflict Resolution in Indonesia: from Authoritarian Governance to Civil Society*, Jakarta: IAIN Jakarta Press & Logos Publishing.
- Nasr, Seyyed Hossein. (2004). *The Heart of Islam Enduring Values for Humanity*, San Francisco: HarperSanFrancisco.
- Nata, Abuddin. (1999). *Metodologi Studi Islam*. Jakarta: Rajawali Press.
- Nugroho, Heru. (2002). "Terpaan Demokrasi Global dan Pasang Surut Demokratisasi di Indonesia Sebuah Kata Pengantar untuk John Markoff," dalam John Markoff, *Gelombang Demokrasi Dunia Gerakan Sosial*

- dan Perubahan Politik*, (Ari Setyaningsih, Penerjemah). Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Prasetyo, Hendro, *et al.* (2002). *Islam dan Civil Society Pandangan Muslim Indonesia*. Jakarta: Gramedia Pustaka Utama dan PPIM-IAIN Jakarta.
- Rahadjo, Dawam. (1999a). *Masyarakat Madani: Agama, Kelas Menengah dan Perubahan Sosial*. Jakarta: LSAF dan LP3ES.
- _____. (1999a). "Gerakan Keagamaan dan Penguatan *Civil Society*," dalam Asep Gunawan dan Dewi Nurjulianti (ed.), *Gerakan Keagamaan dalam Penguatan Civil Society Analisis Perbandingan Visi dan Misi LSM dan Ormas Berbasis Keagamaan*. Jakarta: LSAF.
- _____, *et al.* (2000). *Membongkar Mitos Masyarakat Madani*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Rawls, John. (2003) *Lecture on the History of Moral Philosophy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Riff, Michael, (ed.). (1995). *Kamus Ideologi Politik Modern*, (M. Miftahuddin dan Hartian Silawati, Penerjemah). Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Russell, Bertrand. (2002). *Sejarah Filsafat Barat*, (Sigit Jatmiko, dkk., Penerjemah). Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Saul, Ana Maria. (2003). "Postkrip Meninjau Ulang Pendidikan di Sao Paulo, dalam Paulo Freire, *Pendidikan Masyarakat Kota*, (Agung Prihantoro, Penerjemah). Yogyakarta: LKiS.

- Schehr, Robert C. (2000). "Class Consciousness and Class Conflict," dalam Frank N. Magill (ed.), *International Encyclopedia of Sociology*, Vol. I., New Delhi: S. Chand & Company.
- Shaul, Richard. (1996). "Foreword" for Paulo Freire, *Pedagogy of The Oppressed*, (Myra Bergman Ramos, Translator). 20th Edition, New York: Continuum.
- Shepard, William. (1982). *The Faith of a Modern Muslim Intellectual*. New Delhi: Adam Publishers & Distributor.
- Simon, Roger. (1999). *Gagasan-gagasan Politik Gramsci*, (Kamdani dan Imam Baehaqi, Penerjemah). Yogyakarta: Pustaka Pelajar dan Insist Press.
- Smith, William A. (2001). *Conscientizacao Tujuan Pendidikan Paulo Freire*, Agung Prihantoro Penerjemah). Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Soekanto, Soerjono. (1992). *Sosiologi Suatu Pengantar*. Jakarta: Rajawali Pers.
- Sudiardja, Anton. (1977). "Filsafat Pendidikan Paulo Freire," dalam *Dari Sudut-sudut Filsafat Sebuah Bunga Rampai*. Yogyakarta: Kanisius.
- Suseno, Franz Magnis. (2000). "Strategi Pembentukan Masyarakat Madani," dalam M. Dawam Rahardjo, et al., *Membongkar Mitos Masyarakat Madani*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- _____. (2005). *Pijar-pijar Filsafat*. Yogyakarta: Kanisius.
- Susetyo, Benny. (2005). *Politik Pendidikan Penguasa*. Yogyakarta: LKiS.

- Syamsuddin, M. Din. (2002). *Etika Agama dalam Membangun Masyarakat Madani*. Ciputat: Logos Wacana Ilmu dan Pemikiran.
- Umari, Akram Dhiyauddin. (1999). *Masyarakat Madani [Tinjauan Historis Kehidupan Zaman Nabi]*, (Mun'im A. Sirry, Penerjemah). Jakarta: Gema Insani Press.
- Yasin, Bu Ali. (2000) "Kaum Intelektual Arab: dari Hegemoni Negara Menuju *Civil Society*," (Muhammad Muhshan Anasy dan M. Imdadun Rahmat, Penerjemah) dalam *Tashwirul Afkar [Jurnal Refleksi Pemikiran Keagamaan dan Kebudayaan]*, Edisi No. 7, Jakarta: LAKPESDAM-TAF.
- Zamroni. (2001). *Pendidikan untuk Demokrasi Tantangan Menuju Civil Society*. Yogyakarta: Bigraf Publishing.

Surat Kabar

- Bawazir, Fuad, "Super Miskin," *Republika*, 16 April 2007.
- Budihardjo, Eko, "Kota = Magnet Harapan," *Kompas*, 14 Oktober 2006.
- Kasali, Rhenald, "Pintar, Tetapi Tertutup," *Kompas*, 19 Mei 2007.
- Rahardi, F., "Diperlukan NGO Watch," *Kompas*, 30 April 2007.
- Saragih, Simon, "Kemiskinan Memborgol Demokrasi," *Kompas*, 18 Desember 2006.
- Siradj, Said Aqil, "Relasi Agama dan Negara," *Republika*, 11 Januari 2007.
- Wardaya, Baskara T., "(Buku) Sejarah dan Kekuasaan," *Kompas*, 24 April 2007.

- BERNAS*, 20 Maret 2007.
Kompas, 24 Februari 2006.
Kompas, 26 Agustus 2006.
Kompas, 11 September 2006.
Kompas, 20 November 2006.
Kompas, 1 Desember 2006.
Kompas, 5 Desember 2006.
Kompas, 9 Desember 2006.
Kompas, 10 Desember 2006.
Kompas, 11 Desember 2006.
Kompas, 16 Desember 2006.
Kompas, 18 Desember 2006.
Kompas, 23 Desember 2006.
Kompas, 10 Maret 2007.
Kompas, 5 April 2007.
Kompas, 9 April 2007.
Kompas, 11 April 2007.
Kompas, 19 April 2007.
Kompas, 30 April 2007.
Kompas, 2 Mei 2007.
Kompas, 11 Mei 2007.
Kompas, 21 Mei 2007.
Kompas, 22 Mei 1007.
Kompas, 23 Mei 2007.
Seputar Indonesia, 16 April 2007.

GLOSSARY

Aghniyâ': orang-orang kaya.

Aking: makanan dari nasi kering yang dimasak kembali.

Amar ma'rûf nahi munkar: menyerukan yang baik dan mencegah yang jelek.

Anshâr: sahabat Nabi di Madinah yang menyambut para sahabat yang migrasi dari Mekkah ke Madinah.

Banking education: pendidikan gaya bank.

Blusukan: menyusuri daerah pedalaman yang terpencil.

Citizen lawsuit: gugatan warga negara terhadap pemerintah.

Conscientização: penyadaran.

Doxa: mantra.

Free public sphere: ruang publik yang bebas.

Fuqarâ: orang-orang miskin.

Hanîf: senantiasa berpegang teguh kepada kebenaran.

Hifzh al-nafs: memelihara jiwa.

Hifzh al-nasl: memelihara keturunan.

Hijrah: migrasi.

Hujjah: argumentasi.

Ibrah: pengalaman.

Logos: ilmu.

Ma'rûf: kebaikan.

Mafhûm mukhâlafah: pemahaman terbalik.

Makar: membangkang terhadap pemerintahan yang sah.

Mufasir: ahli tafsir Al-Qur'an.

Muhâjirîn: para sahabat Nabi Muhammad saw. yang hijrah dari Mekkah ke Madinah.

Munkar: kejelekan atau kejahatan.

Muwâjahah: bertatapan langsung.

Problem posing education: pendidikan hadap masalah.

Rahmat li al-âlamîn: rahmat bagi semesta alam.

Raison d'être: alasan *mengada*, sebab-musabab.

Sunnah: perkataan atau perbuatan Nabi Muhammad saw.

Syahadat: persaksian bahwa tidak ada Tuhan selain Allah.

Tawadlu': rendah hati.

Thiwul: makanan dari singkong.

PROFIL PENULIS

Dr. Zainal Abidin, S.Pd.I., M.S.I. lahir di Banyuwangi 09 Juni 1981 dari pasangan Imam Nawawi dan Halimatus Sya'diyah. Pendidikan dasarnya ditempuh di MI Darul Huda Banyuwangi 1988-1994. Jenjang MTs dan MA-nya juga diselesaikan di lembaga yang sama dalam rentang 1994-2000, sambil *mondok* di Ponpes Nurul Abror di bawah asuhan KH. Fazlurrahman Zaini, B.A. Ia kemudian mengambil Prodi Pendidikan Agama Islam (PAI) di Jurusan Tarbiyah STAIN Jember, lulus tahun 2004. Selanjutnya, ia menempuh Program Pascasarjana di IAIN Walisongo Semarang, lulus tahun 2007, dan Program Doktor Pascasarjana UIN Maulana Malik Ibrahim Malang, lulus tahun 2018. Ia pernah kursus Bahasa Inggris di Pare, Kediri, selama 9 bulan. Ia juga merupakan salah satu peserta Program Pembibitan Alumni PTAI se-Indonesia yang diselenggarakan oleh Direktorat Jenderal Pendidikan Tinggi Islam selama 6 bulan di UNINUS Bandung.

Selama menjadi mahasiswa S1, ia aktif di PMII dan IPNU Jember. Ia pernah diberi amanah Ketua PMII Rayon Tarbiyah STAIN Jember (2002-2003), Ketua LTN NU PCNU Jember (2010-2015), salah satu Ketua PC IKA PMII Jember (2021-2016), Wakil Sekretaris PW IKA PMII Jawa Timur (2022-2027), dan Wakil Sekretaris Dewan Pendidikan Kabupaten

Jember (2020-2025). Di kampus, ia menjadi Wakil Dekan Bidang Kemahasiswaan dan Kerjasama Fakultas Tarbiyah dan Ilmu Keguruan IAIN Jember (2019-2021) dan Ketua LP2M UIN Kiai Haji Achmad Siddiq Jember (2021-sekarang).

Ia cukup produktif dalam melakukan penelitian, di antaranya: “Persepsi Mahasiswa Fakultas/Jurusan Tarbiyah terhadap Profesi Guru di PTAIN Jawa Timur (Diktis Kemenag RI, 2010)”; “Islamisasi Slametan Lingkaran Hidup pada Komunitas Muslim Madura di Kabupaten Jember (Diktis Kemenag RI, 2011)”; “Pernikahan Dini pada Komunitas Muslim Madura di Kabupaten Jember (Diktis Kemenag RI, 2011)”; Respons Pondok Pesantren Perkotaan terhadap Globalisasi di Kabupaten Jember (Diktis Kemenag RI, 2011)”; “Relasi Kiai dan Santri di Pondok Pesantren Salaf: Studi Multisitus pada Tiga Pondok Pesantren di Kabupaten Jember (Diktis Kemenag RI, 2011)”; “Teror atas Nama Jihad dalam Pandangan Sivitas Pesantren Madura: Studi Kasus Pesantren Mambaul Ulum Bata-Bata Pamekasan dan Pesantren Al-Amin Prenduan Sumenep (Diktis Kemenag RI, 2013)”; “Kompetensi Guru Pascasertifikasi: Studi Evaluasi terhadap Guru MIN Sumbersari dan MIMA Condro Kabupaten Jember (Diktis Kemenag RI, 2013)”; Manajemen Peningkatan Mutu Pengawas di Kantor Kementerian Agama Kabupaten Jember (Diktis Kemenag RI, 2014)”; Strategi Bersaing Madrasah Ibtidaiyah (Kasus di MIMA KH. Shiddiq dan MI Al-Hidayah Jember (DIPA IAIN Jember, 2018)”; “Ekspresi Keberagamaan versus Nalar Kekuasaan: Kasus Pelarangan Cadar di Perguruan Tinggi Keagamaan Islam

Negeri (DIPA IAIN Jember, 2019)”; “Segmentasi, Targeting, dan Positioning Lembaga Pendidikan Islam di Jember dan Bondowoso (DIPA IAIN Jember, 2021)”.

Beberapa karyanya yang diterbitkan antara lain: “Filsafat Illuminasi Suhrawardi al-Maqtul” (*Jurnal Studi Islam*, Program Pascasarjana IAIN Walisongo Semarang, 2006), “Menggagas Madrasah Peka Zaman” (*Jurnal Studi Islam*, Program Pascasarjana IAIN Walisongo Semarang, 2007), dan “Islamisasi Ilmu Pengetahuan: Konsep dan Kritik” (*Nadwa: Jurnal Pendidikan Islam*, Fakultas Tarbiyah IAIN Walisongo, Semarang, 2007); “Pesantren dan Transformasi Sosial: Memotret Peran Pesantren dalam Pembangunan Masyarakat Madani,” (*Majalah Media Nusantara*, UNINUS Bandung, 2008); “Arsitek Pembaruan Pesantren (Mengkaji Pemikiran K.H. Imam Zarkasyi),” (*Jurnal Edukasi*, Jurusan KI STAIN Jember, 2009); “Harmoni dalam Perbedaan: Potret Relasi Muslim dan Kristen pada Masyarakat Pedesaan” (*Jurnal Fenomena*, LP2M IAIN Jember, 2017), “Teror atas Nama Jihad: Pandangan Orang-orang Pesantren,” (*Jurnal Fenomena*, LP2M IAIN Jember, 2017), “Analisis Strategi Peningkatan Daya Saing Madrasah Ibtidaiyah di Jember: Studi Multisitus” (*Jurnal Tadris*, IAIN Madura, Sinta 2, 2021), “Inculcating Religious Moderation Values to Counter Radicalism in Islamic Junior Secondary School Students” (*Edukasia Islamika*, Sinta 2, UIN Sunan Gunung Djati Bandung, 2021).

PAULO FREIRE:
PEDAGOGI KRITIS
dan Penguatan Civil Society di Indonesia



PAULO FREIRE: PEDAGOGI KRITIS

& Penguatan Civil Society di Indonesia

Kesadaran kritis, dalam pandangan Paulo Friere, tidak akan pernah lahir dari pendidikan yang menjadikan peserta didik hanya sebagai “bejana kosong”, yang diisi secara terus-menerus oleh pendidik yang merasa dirinya sebagai sosok paling tahu. Sebaliknya, kesadaran kritis timbul dari proses pendidikan di mana pendidik dan peserta didik sama-sama menjadi subjek belajar yang ditengahi oleh dunia.

Buku ini menganalisis relevansi gagasan pendidikan kritis Freire dengan upaya penguatan *civil society* di Indonesia. Penguatan *civil society* diarahkan pada pembentukan gradual suatu masyarakat politik yang demokratis-partisipatoris. Hal ini akan terealisasi manakala *civil society* benar-benar kuat, baik di hadapan negara maupun kekuatan-kekuatan global. Palsunya, meminjam istilah Antonio Gramsci, *civil society* akan terlibat dalam pertarungan hegemoni dan *counter hegemony* dengan kekuatan-kekuatan di luar dirinya. Agar *civil society* menjadi kuat, ia harus membangun relasi otonom dan mengatur dirinya sendiri (*self-governing*) tanpa tergantung kepada negara atau kekuatan-kekuatan global. Dalam kondisi demikian, *civil society* bisa melancarkan *counter hegemony* demi tatanan sosial yang humanis.



 Penerbit DIVA Press
 divapress01

