



RELEVANSI PEMIKIRAN PAULO FREIRE DALAM IMPLEMENTASI KURIKULUM MERDEKA DI SMPK ILE BURA

Faustinus Yostian Pati¹, Bartolomeus Kewaama Lein, Flavianus Jordy Pati Klore²

Institut Filsafat dan Teknologi Kreatif (IFTK) Ledalero

e-mail: klorejoerdy@gmail.com

Diterima: 11/05/2026; Direvisi: 27/06/2026; Diterbitkan: 7/7/2026

ABSTRAK

Penelitian ini bertujuan menganalisis relevansi pemikiran Paulo Freire dalam implementasi Kurikulum Merdeka di SMPK Ile Bura, terutama pada praktik pembelajaran dialogis, partisipasi siswa, pengembangan kesadaran kritis, dan tantangan penerapannya di sekolah pedesaan. Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif deskriptif. Data dikumpulkan melalui wawancara mendalam semi-terstruktur melalui telepon dengan lima informan yang dipilih secara purposive, yaitu empat guru mata pelajaran Sejarah, Bahasa Indonesia, Biologi, dan Agama Katolik, serta satu kepala sekolah. Data dianalisis menggunakan analisis tematik reflektif melalui tahap reduksi data, pengelompokan tema, interpretasi, dan penarikan kesimpulan. Hasil penelitian menunjukkan bahwa implementasi Kurikulum Merdeka di SMPK Ile Bura relevan dengan pemikiran Freire, khususnya dalam perubahan peran guru dari pusat pengetahuan menjadi fasilitator pembelajaran. Praktik pembelajaran mulai berkembang melalui diskusi kelompok, presentasi, tanya jawab, refleksi pengalaman hidup, dan pengaitan materi dengan persoalan sosial di sekitar siswa. Temuan utama penelitian ini adalah adanya ketegangan antara idealisme Kurikulum Merdeka yang menekankan kebebasan belajar dan realitas sekolah pedesaan yang masih menghadapi keterbatasan fasilitas digital, rendahnya akses teknologi, budaya belajar pasif, serta beban administratif guru. Penelitian ini menyimpulkan bahwa pemikiran Paulo Freire dapat menjadi landasan filosofis yang relevan bagi implementasi Kurikulum Merdeka, tetapi memerlukan dukungan struktural, pemerataan infrastruktur pendidikan, dan penguatan kapasitas guru agar pendidikan benar-benar menjadi praksis pembebasan.

Kata Kunci: *Paulo Freire, Kurikulum Merdeka, Pendidikan Dialogis, Kesadaran Kritis, Pendidikan Pembebasan.*

ABSTRACT

This study aims to analyze the relevance of Paulo Freire's thought to the implementation of the Merdeka Curriculum at SMPK Ile Bura, particularly in relation to dialogical learning practices, student participation, the development of critical consciousness, and implementation challenges in a rural school context. This study employed a descriptive qualitative approach. Data were collected through in-depth semi-structured telephone interviews with five informants selected purposively, consisting of four subject teachers of History, Indonesian Language, Biology, and Catholic Religious Education, as well as one school principal. The data were analyzed using reflective thematic analysis through the stages of data reduction, theme categorization, interpretation, and



conclusion drawing. The findings show that the implementation of the Merdeka Curriculum at SMPK Ile Bura is relevant to Freire's thought, particularly in the transformation of the teacher's role from a center of knowledge into a learning facilitator. Learning practices have begun to develop through group discussions, presentations, question-and-answer activities, reflections on lived experiences, and the connection of learning materials with social issues surrounding students. The main finding of this study is the tension between the ideals of the Merdeka Curriculum, which emphasizes learning freedom, and the reality of rural schools that still face limited digital facilities, low access to technology, passive learning cultures, and teachers' administrative burdens. This study concludes that Paulo Freire's thought can serve as a relevant philosophical foundation for implementing the Merdeka Curriculum, but it requires structural support, equitable educational infrastructure, and strengthened teacher capacity so that education can truly become a praxis of liberation.

Keywords: *Paulo Freire, Merdeka Curriculum, dialogical education, critical consciousness, liberation education.*

PENDAHULUAN

Pendidikan merupakan fondasi utama dalam pembangunan peradaban suatu bangsa yang berfungsi sebagai mesin penggerak bagi perkembangan aspek ekonomi, sosial, dan budaya (Pratiwi et al., 2025). Di Indonesia, sistem pendidikan terus mengalami transformasi guna menjawab tantangan zaman dan kebutuhan masyarakat yang semakin kompleks (Rosa et al., 2024). Sebagai respons terhadap krisis pembelajaran jangka panjang dan disrupsi akibat pandemi COVID-19, pemerintah meluncurkan Kurikulum Merdeka. Kurikulum ini dirancang untuk menciptakan sistem pendidikan yang lebih fleksibel, adaptif, dan berpusat pada siswa, dengan fokus pada pengembangan kompetensi esensial serta penguatan karakter melalui Projek Penguatan Profil Pelajar Pancasila (P5) (Situmorang et al., 2025). Perubahan paradigma ini menandai pergeseran dari pendekatan pendidikan yang bersifat sentralistik dan *top-down* menuju ruang partisipatif yang memberikan otonomi lebih luas kepada satuan Pendidikan (Situmorang et al., 2025). Secara ideal, Kurikulum Merdeka bertujuan untuk membebaskan peserta didik dari belenggu pembelajaran tradisional yang terlalu birokratis dan kaku (Pratiwi et al., 2025). Melalui semangat "Merdeka Belajar", guru diberikan keleluasaan untuk menentukan metode pembelajaran yang paling sesuai dengan karakteristik peserta didik dan konteks lokal (Purwaningsih, 2025).

Namun, dalam praktiknya, implementasi Kurikulum Merdeka di tingkat guru masih menghadapi berbagai problematika konseptual dan praktis yang sistemik. Banyak pendidik terjebak dalam "paradoks teknokratisasi pembebasan", di mana otonomi yang dijanjikan justru tereduksi menjadi beban administratif yang berat (Situmorang et al., 2025). Tingginya beban administrasi seperti pelaporan dan dokumentasi telah memicu dehumanisasi struktural terhadap peran guru, yang pada akhirnya menggerus ruang untuk dialog, kreativitas pedagogis, dan relasi humanis dengan siswa (Hidayat, 2025). Kondisi ini menciptakan jarak yang lebar antara idealisme kurikulum dalam dokumen kebijakan dengan realitas praktik di sekolah (Hidayat, 2025). Lebih lanjut, kesiapan guru menjadi kendala utama, terutama di sekolah-sekolah yang memiliki keterbatasan sumber daya. Banyak guru mengalami kesulitan dalam memahami perangkat ajar baru dan menerapkan model pembelajaran berdiferensiasi karena minimnya pelatihan yang

Copyright (c) 2026 TEACHING : Jurnal Inovasi Keguruan dan Ilmu Pendidikan



<https://doi.org/10.51878/teaching.v6i1>



substantif (Purwaningsih, 2025). Di beberapa wilayah, implementasi kurikulum seringkali hanya bersifat kosmetik, di mana guru sekadar mengganti terminologi tanpa menyentuh akar ideologis pendidikan yang transformatif (Situmorang et al., 2025). Problematika ini diperparah dengan adanya disparitas akses pendidikan dan kesenjangan infrastruktur yang signifikan antara daerah perkotaan dan pedesaan (Mones et al., 2022).

Untuk membedah ketimpangan tersebut, pemikiran Paulo Freire mengenai pendidikan sebagai sarana pembebasan menjadi sangat relevan sebagai kerangka analisis kritis. Freire menentang keras sistem pendidikan “*gaya bank*” (*banking education*), sebuah model dehumanisasi di mana guru dianggap sebagai pemilik pengetahuan tunggal dan siswa hanya diposisikan sebagai wadah kosong yang pasif menerima informasi (Purwaningsih, 2025). Sebaliknya, Freire menawarkan konsep *conscientization* atau kesadaran kritis, yaitu proses pendidikan yang mendorong individu untuk memahami realitas sosialnya secara reflektif dan bertindak sebagai subjek sejarah untuk mengubah keadaan tersebut (Juppenny et al., 2025). Pendidikan dalam pandangan Freire haruslah bersifat dialogis dan humanis, di mana hubungan antara guru dan murid adalah pertemuan antarsubjek yang sejajar dalam mencari kebenaran (Wulandari & Aziz, 2025). Konsep humanisasi ini menekankan bahwa pendidikan bertujuan untuk memanusiasikan manusia, memberikan kebebasan berekspresi, dan menghapus “kebudayaan bisu” yang membungkam suara peserta didik (Madhakomala et al., 2022). Dengan pendekatan *problem-posing education*, pendidikan tidak lagi menjadi proses pemindahan pengetahuan yang menindas, melainkan sebuah aksi budaya untuk pembebasan (Siswadi, 2022).

Relevansi teoritis antara pemikiran Freire dan Kurikulum Merdeka terletak pada kesamaan nilai mengenai kebebasan berpikir, kemandirian belajar, dan kontekstualisasi materi (Kamil & Ratnasari, 2023). Keduanya menekankan pentingnya fleksibilitas bagi guru untuk bertindak sebagai fasilitator dan mitra belajar bagi siswa (Retnaningrum et al., 2023). Namun, celah penelitian (*research gap*) yang ada menunjukkan bahwa mayoritas kajian mengenai Kurikulum Merdeka masih bersifat deskriptif, teknis, dan praktis, serta minim telaah terhadap dimensi filosofis-ideologis Freirean (Situmorang et al., 2025). Celah penelitian tersebut semakin penting ketika Kurikulum Merdeka diterapkan di sekolah pedesaan yang memiliki keterbatasan sumber daya, akses teknologi, fasilitas pembelajaran, dan pendampingan pedagogis. Dalam konteks ini, pengalaman guru menjadi sumber empiris yang penting untuk memahami bagaimana gagasan pendidikan pembebasan benar-benar dinegosiasikan dalam praktik kelas sehari-hari.

Kebaruan penelitian ini terletak pada penggunaan pengalaman empiris guru SMPK Ile Bura untuk membaca implementasi Kurikulum Merdeka dalam konteks sekolah pedesaan yang memiliki keterbatasan sumber daya. Pemikiran Paulo Freire tidak hanya digunakan sebagai kerangka konseptual, tetapi juga sebagai alat analisis untuk memahami praktik pembelajaran guru di ruang kelas. Kajian ini menunjukkan bahwa penerapan Kurikulum Merdeka berlangsung di tengah keterbatasan fasilitas digital, budaya belajar siswa yang masih pasif, dan beban administratif guru. Oleh karena itu, penelitian ini berkontribusi dalam menjelaskan ketegangan antara idealisme Kurikulum Merdeka dan realitas pelaksanaannya di sekolah pedesaan.

Berdasarkan latar belakang tersebut, penelitian ini difokuskan pada tiga pertanyaan utama. Pertama, bagaimana praktik pembelajaran dialogis dan partisipasi siswa diterapkan oleh guru dalam implementasi Kurikulum Merdeka di SMPK Ile Bura? Kedua, bagaimana relevansi



pemikiran Paulo Freire, terutama pendidikan dialogis, kesadaran kritis, dan pendidikan pembebasan, dengan praktik pembelajaran tersebut? Ketiga, apa saja tantangan implementasi Kurikulum Merdeka yang dialami guru dalam konteks sekolah pedesaan dengan keterbatasan sumber daya? Sejalan dengan pertanyaan tersebut, penelitian ini bertujuan mendeskripsikan praktik pembelajaran dialogis dan partisipasi siswa, menganalisis relevansi pemikiran Paulo Freire dalam praktik Kurikulum Merdeka, serta menguraikan tantangan implementasi Kurikulum Merdeka di SMPK Ile Bura. Secara teoretis, penelitian ini diharapkan memperkaya kajian tentang relevansi pemikiran Paulo Freire dalam konteks pendidikan Indonesia, khususnya dalam implementasi Kurikulum Merdeka. Secara praktis, hasil penelitian ini diharapkan menjadi bahan refleksi bagi guru-guru SMPK Ile Bura dalam mengembangkan pembelajaran yang lebih dialogis, kritis, kontekstual, dan berpusat pada siswa.

METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain deskriptif. Pendekatan ini dipilih karena penelitian bertujuan memahami secara mendalam relevansi pemikiran Paulo Freire terhadap implementasi Kurikulum Merdeka dalam praktik pembelajaran guru di SMPK Ile Bura. Melalui pendekatan kualitatif, peneliti dapat menggali pengalaman, pandangan, dan refleksi guru terkait perubahan pola pembelajaran yang lebih dialogis, partisipatif, dan berpusat pada peserta didik. Selain itu, pendekatan ini juga digunakan untuk memahami tantangan serta ketegangan praktis yang dialami guru dalam menerapkan Kurikulum Merdeka di sekolah pedesaan dengan keterbatasan sumber daya.

Informan penelitian berjumlah lima orang, terdiri atas empat guru dan satu kepala sekolah di SMPK Ile Bura, Kecamatan Ile Bura, Kabupaten Flores Timur. Empat guru tersebut mengampu mata pelajaran Sejarah, Bahasa Indonesia, Biologi, dan Agama Katolik, sedangkan satu informan lainnya adalah kepala sekolah yang terlibat dalam pengelolaan dan pendampingan implementasi Kurikulum Merdeka. Pemilihan informan dilakukan secara purposive dengan mempertimbangkan keterlibatan langsung mereka dalam pelaksanaan Kurikulum Merdeka, pengalaman mengajar, pemahaman terhadap praktik pembelajaran di kelas, serta kesediaan untuk memberikan informasi melalui wawancara. Pemilihan purposive digunakan karena penelitian ini membutuhkan informan yang memiliki pengalaman relevan dan mampu menjelaskan praktik, perubahan, serta kendala implementasi Kurikulum Merdeka secara kontekstual.

Pengumpulan data dilakukan melalui wawancara mendalam semi-terstruktur yang dilaksanakan melalui telepon. Sebelum wawancara dilakukan, peneliti menjelaskan tujuan penelitian, ruang lingkup pertanyaan, penggunaan data, serta hak partisipan untuk menjawab atau tidak menjawab pertanyaan tertentu. Persetujuan partisipan diperoleh secara lisan sebelum wawancara dimulai. Setiap wawancara berlangsung sekitar 30–60 menit. Pertanyaan wawancara berfokus pada pemahaman guru tentang Kurikulum Merdeka, praktik dialog dalam pembelajaran, peran guru sebagai fasilitator, partisipasi siswa, pengembangan kesadaran kritis, serta tantangan pelaksanaan Kurikulum Merdeka di SMPK Ile Bura. Selama wawancara, peneliti mencatat jawaban informan secara sistematis dan, apabila diperlukan, melakukan klarifikasi lanjutan untuk memastikan ketepatan makna dari jawaban partisipan.



Data hasil wawancara kemudian ditranskripsikan secara lengkap ke dalam bentuk teks. Proses transkripsi dilakukan dengan menuliskan kembali pokok-pokok jawaban informan, kutipan penting, serta konteks penjelasan yang relevan dengan fokus penelitian. Setelah transkripsi selesai, peneliti membaca ulang seluruh data untuk memastikan kesesuaian antara catatan wawancara dan makna yang disampaikan oleh informan. Selain data primer, penelitian ini juga menggunakan sumber pustaka berupa artikel jurnal ilmiah yang relevan, terutama yang membahas pemikiran Paulo Freire, pendidikan dialogis, kesadaran kritis, pendidikan pembebasan, dan implementasi Kurikulum Merdeka dalam rentang tahun 2020–2025.

Analisis data dilakukan dengan teknik analisis tematik reflektif. Proses analisis dimulai dengan membaca seluruh transkrip wawancara secara berulang untuk memperoleh pemahaman menyeluruh terhadap data. Tahap berikutnya adalah melakukan pengodean awal terhadap pernyataan informan yang relevan dengan fokus penelitian. Beberapa contoh kode awal yang muncul dalam analisis adalah “guru sebagai fasilitator”, “diskusi kelompok”, “siswa berani berpendapat”, “refleksi pengalaman hidup”, “keterbatasan perangkat digital”, “budaya belajar pasif”, dan “beban administratif guru”. Kode-kode tersebut kemudian dikelompokkan ke dalam beberapa tema utama, yaitu transformasi peran guru, praktik dialog dan partisipasi siswa, pengembangan kesadaran kritis, serta tantangan implementasi Kurikulum Merdeka di sekolah pedesaan.

Setelah tema-tema utama terbentuk, peneliti melakukan interpretasi dengan menghubungkan temuan lapangan dengan konsep pendidikan dialogis, problem-posing education, conscientization atau kesadaran kritis, dan pendidikan pembebasan dalam pemikiran Paulo Freire. Interpretasi juga dilakukan dengan membandingkan temuan empiris dengan literatur yang relevan mengenai implementasi Kurikulum Merdeka. Untuk menjaga keabsahan data, peneliti melakukan konfirmasi hasil wawancara kepada partisipan serta melakukan triangulasi sumber dengan membandingkan data wawancara dan kajian pustaka. Langkah ini dilakukan agar hasil analisis tidak hanya menggambarkan pengalaman individual informan, tetapi juga menunjukkan pola tematik yang dapat dipertanggungjawabkan secara akademik.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Hasil

Hasil penelitian menunjukkan bahwa implementasi Kurikulum Merdeka di SMPK Ile Bura menghasilkan empat temuan utama, yaitu transformasi peran guru, peningkatan praktik dialog dan partisipasi siswa, pengembangan kesadaran kritis, serta munculnya tantangan implementasi dalam konteks sekolah pedesaan. Temuan tersebut dirangkum dalam tabel berikut.

No.	Tema Temuan	Temuan Utama	Data Wawancara	Analisis Awal	Makna bagi Implementasi Kurikulum Merdeka
1	Transformasi peran guru	Guru mulai bergeser dari penyampai	Guru menggunakan gambar, cerita,	Peran guru tidak lagi hanya berpusat	Kurikulum Merdeka mulai



		materi menjadi fasilitator yang mendampingi siswa dalam menemukan gagasan secara mandiri.	teks, dan pengalaman konkret sebagai stimulus. Siswa diarahkan untuk mengamati, bertanya, menemukan ide pokok, dan menyampaikan pendapat.	pada ceramah, tetapi mulai membuka ruang bagi siswa untuk aktif membangun pengetahuan.	dipraktikkan melalui perubahan relasi guru dan siswa, meskipun prosesnya masih bertahap.
2	Praktik dialog dan partisipasi siswa	Pembelajaran mulai berlangsung melalui diskusi kelompok, presentasi, tanya jawab, dan sanggahan antarsiswa.	Salah satu informan menyatakan, “Siswa dikelompokkan untuk berdiskusi dengan pertanyaan yang disediakan guru... setiap kelompok diberikan kesempatan untuk mempresentasikan hasil diskusinya. Kelompok lain mendengar dan... ada kesempatan untuk bisa bertanya atau menyanggah.”	Siswa tidak hanya menerima penjelasan guru, tetapi dilibatkan dalam proses menyampaikan pendapat, mendengar pandangan teman, dan memberikan tanggapan.	Pembelajaran berpusat pada siswa mulai tampak melalui keterlibatan aktif dalam diskusi dan presentasi.
3	Pengembangan kesadaran kritis siswa	Siswa mulai diajak menghubungkan materi pelajaran dengan pengalaman hidup dan persoalan sosial di lingkungan sekitar.	Dalam pembelajaran tentang lingkungan, informan menjelaskan bahwa siswa diarahkan untuk menghargai lingkungan melalui tindakan	Pembelajaran tidak berhenti pada pemahaman konsep, tetapi diarahkan pada refleksi dan tindakan nyata dalam kehidupan sehari-hari.	Kurikulum Merdeka memberi ruang bagi pembelajaran yang kontekstual dan dekat dengan kehidupan siswa.



			nyata, seperti membuang sampah pada tempatnya dan menghijaukan kembali lingkungan yang rusak.		
4	Tantangan implementasi Kurikulum Merdeka	Implementasi Kurikulum Merdeka masih menghadapi keterbatasan teknologi, budaya belajar siswa yang pasif, keterbatasan waktu, dan beban administratif guru.	Informan menyebutkan bahwa tidak semua siswa memiliki handphone, akses internet masih terbatas, penggunaan media digital belum optimal, dan sebagian siswa belum terbiasa mencari informasi secara mandiri.	Idealisme Kurikulum Merdeka belum sepenuhnya didukung oleh kondisi material dan budaya belajar di sekolah pedesaan.	Terdapat ketegangan antara semangat kebebasan belajar dalam Kurikulum Merdeka dan realitas keterbatasan sumber daya di SMPK Ile Bura.

Berdasarkan tabel 1, dapat disimpulkan bahwa implementasi Kurikulum Merdeka di SMPK Ile Bura telah menunjukkan arah perubahan pembelajaran yang lebih partisipatif dan kontekstual. Guru mulai berupaya membangun ruang belajar yang memberi kesempatan kepada siswa untuk berbicara, bertanya, berdiskusi, dan merefleksikan pengalaman hidupnya. Namun, perubahan tersebut belum sepenuhnya berjalan ideal karena masih dibatasi oleh kondisi sekolah pedesaan, terutama keterbatasan fasilitas digital, rendahnya akses teknologi, budaya belajar siswa yang masih pasif, dan beban administratif guru. Dengan demikian, temuan utama penelitian ini adalah adanya ketegangan antara idealisme Kurikulum Merdeka dan realitas implementasinya di sekolah pedesaan.

Pembahasan

Transformasi Peran Guru: Dari Pengajar ke Fasilitator

Berdasarkan hasil wawancara menunjukkan adanya pergeseran fundamental dalam persepsi dan praktik peran guru di ruang kelas. Guru tidak lagi menempatkan diri sebagai otoritas tunggal pemegang kebenaran, melainkan bermutasi menjadi “fasilitator, mediator, dan animator” yang mendampingi proses pencarian gagasan secara mandiri oleh peserta didik (Mukin, 2026). Transformasi ini terlihat dari berkurangnya dominasi metode ceramah satu arah yang digantikan oleh aktivitas eksploratif berbasis sumber belajar yang beragam, termasuk pemanfaatan media



sosial dan teknologi digital untuk mencari informasi (Blolon, 2026). Bentuk konkret dari transformasi ini adalah keterlibatan siswa sebagai subjek aktif dalam mengonstruksi pengetahuan. Guru berperan menuntun siswa untuk menemukan ide pokok, merumuskan kalimat utama, dan mendeskripsikan fenomena melalui proses pengamatan langsung (Hokeng, 2026). Sebagai contoh, dalam pembelajaran yang ditemukan di lapangan, guru tidak langsung memberikan jawaban, melainkan menyediakan stimulus berupa gambar atau cerita untuk diamati, yang kemudian menjadi pemantik bagi siswa untuk memformulasikan pertanyaan kritis mereka sendiri (Mukin, 2026). Hal ini diperkuat oleh pengakuan informan yang menyatakan: *“Lebih banyak dialog karena mampu menolong anak untuk mampu menjelaskan sesuatu kepada orang lain serta memacu peserta didik untuk mengungkapkan gagasan-gagasannya dengan contoh-contoh yang meyakinkan orang akan kebenaran gagasannya”* (Hokeng, 2026). Praktik pembelajaran tersebut mencerminkan suasana yang lebih dialogis dan kolaboratif. Siswa diberikan ruang yang luas untuk berdiskusi dalam kelompok, melakukan pendalaman teks secara bersama-sama, dan mempresentasikan hasil pemikiran mereka di depan kelas (Mukin, 2026). Proses ini melibatkan dinamika interaktif di mana kelompok lain diperbolehkan untuk menyanggah atau memberikan pertanyaan, sementara kelompok penyaji bertanggung jawab memberikan argumentasi pembelaan (Hokeng, 2026).

Hal ini karena, dalam model konvensional, guru diposisikan sebagai penabung informasi ke dalam wadah pasif (murid) yang dianggap sebagai “celengan kosong” (Hidayat, 2025). Hasil wawancara menunjukkan guru sebagai mediator dan animator (Mukin, 2026) secara ontologis memutus rantai penindasan intelektual tersebut. Dengan menempatkan siswa sebagai subjek yang mencari realitas melalui pengamatan dan deskripsi mandiri (Blolon, 2026), pendidikan di lapangan mulai beralih menuju model *problem-posing education* (Siswadi, 2022). Inti dari transformasi ini terletak pada pendidikan dialogis. Dialog dalam perspektif Freirean bukanlah sekadar teknik komunikasi, melainkan sebuah sikap eksistensial yang melandasi perjumpaan antarsubjek yang setara (Wulandari & Aziz, 2025). Praktik di lapangan yang mengutamakan diskusi kelompok dan saling sanggah antarsiswa (Hokeng, 2026) mencerminkan dialog autentik yang bersifat transformatif. Literasi pedagogik menyebutkan bahwa dialog memungkinkan terjadinya “ko-eksistensi” di mana guru dan murid secara kolektif berinteraksi dengan realitas (Purwaningsih, 2025). Peran guru sebagai fasilitator selaras dengan semangat Kurikulum Merdeka yang ingin mengembalikan hakikat pendidikan sebagai proses memanusiakan manusia (Purwaningsih, 2025). Melalui dialog, siswa tidak hanya menerima pengetahuan, tetapi juga belajar menghargai perbedaan pendapat dan membangun argumen yang rasional (Mukin, 2026). Transisi peran guru ini bertujuan akhir pada pencapaian kesadaran kritis atau *conscientização*. Freire memandang kesadaran kritis sebagai kemampuan individu untuk memahami realitas sosial secara mendalam dan mengambil tindakan transformatif (Situmorang et al., 2025). Di lapangan, upaya ini muncul ketika siswa didorong untuk merefleksikan pengalaman pribadi dan mengaitkannya dengan nilai-nilai yang dipelajari (Hokeng, 2026). Guru sebagai fasilitator membantu siswa “sadar akan” dunianya sendiri melalui metode hadap-masalah (Siswadi, 2022). Namun, literatur mengingatkan bahwa transformasi ini sering kali masih bersifat parsial jika hanya menyentuh aspek metodologis tanpa perubahan paradigma ideologis yang substantif (Situmorang et al., 2025).



Meskipun temuan lapangan menunjukkan arah yang positif menuju pendidikan pembebasan, terdapat tantangan struktural yang perlu diwaspadai. Literatur menunjukkan bahwa banyak guru masih terjebak dalam beban administratif yang tinggi, yang berisiko mereduksi peran fasilitator menjadi sekadar pelaksana prosedur birokratis (Hidayat, 2025). Jika dialog di kelas hanya terjadi di permukaan tanpa membongkar ketimpangan sosial yang nyata, maka perubahan tersebut baru menyentuh kulit luar kurikulum (Situmorang et al., 2025). Relasi guru-murid yang lebih egaliter memang sudah mulai tampak melalui keterbukaan diskusi, namun kesetaraan sejati menuntut guru untuk berani melepaskan status “maha tahu” secara total (Siswadi, 2022). Transformasi peran guru di lapangan mencerminkan semangat pembebasan sejauh guru mampu menciptakan “ruang diskusi yang penuh kasih” dan menghargai kebebasan berpikir siswa (Purwaningsih, 2025). Secara keseluruhan, perubahan ini merupakan langkah progresif menuju demokratisasi pendidikan, meskipun keberlanjutannya sangat bergantung pada konsistensi guru dalam menjaga integritas dialogis di tengah tekanan birokrasi sistem pendidikan nasional.

Praktik Dialog dan Partisipasi Siswa dalam Pembelajaran

Analisis terhadap praktik pembelajaran di lapangan menunjukkan adanya upaya sistematis untuk mentransformasi ruang kelas menjadi arena dialogis yang dinamis. Berdasarkan hasil wawancara bahwa keterlibatan siswa diwujudkan melalui skema pembelajaran yang menuntut peran aktif. Dalam pendalaman teks, misalnya, siswa tidak sekadar membaca, tetapi dikelompokkan untuk membedah masalah melalui diskusi kritis. Salah satu informan menjelaskan praktik diskusi kelompok: *“Siswa dikelompokkan untuk berdiskusi dengan pertanyaan yang disediakan guru... setiap kelompok diberikan kesempatan untuk mempresentasikan hasil diskusinya. Kelompok lain mendengar dan... ada kesempatan untuk bisa bertanya atau menyanggah”* (Mukin, 2026). Selain diskusi, tanya jawab berbasis stimulasi visual atau naratif menjadi strategi untuk memicu nalar kritis. Guru memberikan ruang bagi siswa untuk merumuskan pertanyaan secara mandiri setelah mengamati gambar atau cerita (Hokeng, 2026). Aktivitas ini selaras dengan prinsip Kurikulum Merdeka yang menekankan pada pengembangan kemampuan berpikir tingkat tinggi (*Higher Order Thinking Skills/HOTS*) dan literasi nalar (Astutik, 2024). Aktivitas reflektif juga muncul saat siswa diajak mengaitkan materi, seperti aturan sekolah atau pelestarian lingkungan, dengan tindakan nyata dalam kehidupan sehari-hari (Blolon, 2026). Dengan demikian, kemerdekaan dalam belajar hanya dapat terwujud jika terdapat ruang ekspresi yang aman dan relasi yang setara.

Selain itu, data hasil wawancara mengindikasikan pergeseran peran guru dari otoritas tunggal menjadi “fasilitator, mediator, dan animator” (Hokeng, 2026). Kesetaraan ini terlihat dari cara guru menghargai keragaman kemampuan siswa; siswa yang kurang mampu tetap diberi panggung melalui pertanyaan yang disesuaikan agar mereka merasa dihargai dan tidak minder (Mukin, 2026). Pendekatan humanistik ini sejalan dengan pandangan Freire bahwa pendidikan haruslah proses memanusiasikan manusia, di mana tidak ada lagi sekat kaku antara yang “maha tahu” dan yang “tidak tahu” (Situmorang et al., 2025). Namun, praktik ini tidak bebas dari hambatan. Di wilayah pedesaan, kendala teknologi dan keterbatasan akses perangkat komunikasi menjadi ganjalan serius. Informan menyebutkan bahwa mengharapkan kemandirian penuh masih sulit



karena “*anak-anak di desa belum semuanya memiliki HandPhone dan belum terlalu berani untuk mencari narasumber*” (Mukin, 2026).

Selanjutnya, terdapat bukti empiris yang kuat mengenai pergeseran dari pola komunikasi satu arah menuju interaksi dua arah. Model pembelajaran tradisional yang didominasi ceramah mulai ditinggalkan demi pola dialogis yang dianggap mampu “*menolong anak untuk mampu menjelaskan sesuatu kepada orang lain serta memacu peserta didik untuk mengungkapkan gagasan-gagasannya*” (Blolon, 2026) Perubahan ini menandai transisi dari pendidikan yang bersifat instruksional-birokratis menuju pendidikan yang interaktif dan berpusat pada siswa (Kollo & Suciptaningsih, 2024). Secara teoretis, pola dua arah ini memosisikan pengetahuan bukan sebagai paket statis yang dipindahkan, melainkan sebagai objek yang dikonstruksi bersama (Kamil & Ratnasari, 2023). Jika dalam model tradisional siswa dianggap sebagai “*bejana kosong*”, dalam praktik yang ditemukan, siswa telah mulai diposisikan sebagai agen perubahan yang mampu merefleksikan realitas dunianya sendiri (Mones et al., 2022).

Selain itu, dalam perspektif Freire, pendidikan konvensional sering kali terjebak dalam pola *banking education* (pendidikan gaya *bank*), di mana guru “*menabungkan*” informasi ke dalam diri siswa yang pasif (Hidayat, 2025). Siswa hanya menerima, menghafal, dan mengulang tanpa keterlibatan kritis (Siswadi, 2022). Berdasarkan temuan lapangan, praktik pembelajaran di lokasi penelitian menunjukkan indikasi kuat telah bergerak melampaui pola reproduktif tersebut menuju pola dialogis. Indikasi keberhasilan ini terlihat pada upaya penumbuhan kesadaran kritis (*conscientization*). Melalui dialog yang autentik, siswa didorong untuk menyadari identitasnya sebagai subjek yang mampu mengubah keadaan (Juppenny et al., 2025). Misalnya, pengaitan materi lingkungan dengan tindakan membuang sampah pada tempatnya adalah bentuk nyata dari integrasi antara refleksi dan aksi (praksis) yang menjadi inti dari pendidikan pembebasan (Hokeng, 2026). Meskipun demikian, tantangan struktural seperti beban administratif guru dan ketimpangan fasilitas di daerah terpencil tetap berpotensi mereduksi semangat dialogis ini menjadi sekadar prosedur manajerial jika tidak dikelola dengan reorientasi ideologis yang mendalam (Situmorang et al., 2025). Dengan demikian, praktik yang ditemukan telah menunjukkan benih-benih pendidikan dialogis, namun masih memerlukan penguatan sistemik agar benar-benar menjadi instrumen emansipasi yang utuh.

Pengembangan Kesadaran Kritis Siswa

Implementasi Kurikulum Merdeka di lapangan bukan sekadar perubahan administratif, melainkan sebuah upaya transformatif untuk membangkitkan kesadaran kritis peserta didik melalui proses pembelajaran yang dialogis dan kontekstual. Berdasarkan hasil wawancara menunjukkan bahwa siswa mulai menunjukkan kemampuan untuk menghubungkan materi pelajaran dengan realitas kehidupan sehari-hari mereka. Dalam konteks pendidikan dasar, hal ini terlihat pada bagaimana siswa memahami aturan tidak hanya sebagai teks beku, tetapi sebagai nilai yang harus diinternalisasi dalam lingkungan sosial mereka. Sebagai contoh, ketika membahas mengenai aturan sekolah, siswa diarahkan untuk berefleksi pada praktik kepatuhan di rumah dan lingkungan masyarakat (Blolon, 2026). Salah satu pola signifikan yang ditemukan adalah pergeseran peran siswa dari penerima informasi pasif menjadi pencari pengetahuan yang aktif. Guru menyatakan bahwa siswa menjadi “*lebih kritis*” karena mereka didorong untuk menemukan jawaban secara



mandiri melalui berbagai sumber, baik buku maupun media sosial (Hokeng, 2026). Hal ini menunjukkan adanya integrasi antara literasi informasi dengan kesadaran akan realitas di sekitar mereka. Salah satu temuan penting adalah pada tema kepedulian lingkungan, di mana siswa mampu mengaitkan materi pembelajaran dengan tindakan nyata. Sebagaimana diungkapkan dalam wawancara: “*Menghargai lingkungan hidup maka siswa juga dalam kehidupan sehari-hari bisa menghargai lingkungan dengan membuang sampah di tempat sampah, menghijaukan kembali hutan yang gundul*” (Mukin, 2026). Temuan ini mengindikasikan bahwa pembelajaran telah menyentuh aspek aksi nyata, di mana pengetahuan tidak berhenti pada tataran kognitif, melainkan berlanjut pada tanggung jawab sosial.

Selain itu, guru juga melihat perubahan cara berpikir siswa sebagai sebuah proses yang dinamis, bukan sekadar hasil akhir. Indikator utama perubahan ini adalah meningkatnya kemampuan dialogis siswa. Pembelajaran kini lebih banyak diisi dengan dialog daripada ceramah satu arah, karena dialog dianggap mampu “memacu peserta didik untuk mengungkapkan gagasan-gagasannya dengan contoh-contoh yang meyakinkan orang akan kebenaran gagasannya” (Hokeng, 2026). Dinamika ini juga terlihat dalam praktik pembelajaran berdiferensiasi. Guru merefleksikan bahwa dengan memberikan tingkat kesulitan pertanyaan yang disesuaikan dengan kemampuan siswa, siswa merasa lebih dihargai dan tidak merasa inferior (Hokeng, 2026). Secara pedagogis, ini adalah langkah krusial dalam membangun kepercayaan diri intelektual, yang merupakan fondasi dari berpikir kritis. Perubahan ini sejalan dengan visi Kurikulum Merdeka yang menekankan bahwa keberhasilan tidak hanya diukur dari peringkat akademik, melainkan dari kemandirian dan daya kritis.

Jika dianalisis melalui lensa pemikiran Paulo Freire, temuan di lapangan menunjukkan adanya perlawanan terhadap sistem *banking education* atau pendidikan gaya bank. Dalam sistem lama, guru dianggap sebagai satu-satunya sumber pengetahuan dan siswa hanyalah wadah kosong. Praktik dialog yang ditemukan dalam wawancara mencerminkan upaya humanisasi pendidikan, di mana guru dan siswa saling bertukar peran secara dinamis sebagai subjek pembelajaran. Proses pengembangan kesadaran ini berkaitan erat dengan konsep *conscientização* (kesadaran kritis). Freire membagi kesadaran manusia ke dalam tiga tahap: magis, naif, dan kritis (Siswadi, 2022). Berdasarkan temuan empiris, perubahan yang terjadi pada siswa tampaknya sedang bergerak dari tahap kesadaran naif menuju kesadaran kritis. Kesadaran kritis ditandai dengan kemampuan menafsirkan masalah secara mendalam dan percaya diri dalam berdiskusi (Hokeng, 2026). Kemampuan siswa untuk mempertanyakan fenomena di sekitarnya dan mencari solusi mandiri adalah indikator kuat menuju tahap ini. Namun, integrasi ini harus dikawal agar tidak terjebak pada “dialog superfisial” yang hanya membicarakan isi pelajaran tanpa merefleksikan kondisi sosial-politik yang lebih luas (Situmorang et al., 2025). Kesadaran kritis yang sejati dalam perspektif Freirean bukan sekadar menjawab pertanyaan di buku, melainkan kemampuan untuk membongkar realitas ketidakadilan sosial melalui pendidikan sebagai praksis pembebasan.

Meskipun terdapat kemajuan dalam pengembangan kesadaran kritis, praktik di lapangan masih menghadapi kendala struktural dan kultural yang signifikan. Salah satu tantangan utama di daerah pedesaan adalah keterbatasan akses teknologi. Guru mencatat bahwa mengharapkan siswa mencari informasi secara mandiri masih sulit dilakukan karena “anak-anak yang sekolah di desa belum semuanya memiliki *Handphone*” (Blolon, 2026). Ketimpangan sarana dan prasarana ini



menjadi hambatan nyata dalam mengimplementasikan fleksibilitas yang dijanjikan Kurikulum Merdeka (Hidayat, 2025). Selain itu, terdapat batasan budaya sekolah yang menghambat keberanian siswa untuk mengeksplorasi narasumber di luar lingkungan mereka (Hokeng, 2026). Hal ini menunjukkan bahwa budaya sekolah yang hierarkis terkadang masih membayangi upaya pembentukan subjek yang merdeka. Secara administratif, beban guru yang tinggi juga berpotensi mereduksi kegiatan reflektif menjadi sekadar pemenuhan dokumen prosedural, yang pada akhirnya dapat “menghilangkan nilai transformatif” dari pembelajaran itu sendiri (Hidayat, 2025). Tanpa adanya penyederhanaan beban administratif dan pemerataan infrastruktur digital, pengembangan kesadaran kritis berisiko menjadi retorika administratif semata. Implementasi Kurikulum Merdeka memerlukan perbaikan struktural yang mendukung guru untuk menjadi fasilitator dialogis yang sejati, bukan sekadar pelaksana kebijakan teknokratis.

Tantangan Implementasi dan Ketegangan Praktis

Implementasi Kurikulum Merdeka di SMPK ILe Bura menunjukkan adanya dialektika yang kompleks antara visi progresif kebijakan pusat dan realitas empiris di tingkat satuan pendidikan. Meskipun kurikulum ini menjanjikan fleksibilitas dan kemerdekaan belajar, praktik di lapangan mengungkap berbagai ketegangan struktural dan pedagogis yang menantang batas-batas idealisme pendidikan pembebasan. Berdasarkan hasil wawancara menunjukkan bahwa keterbatasan waktu pembelajaran menjadi hambatan primer. Guru-guru di SMPK ILe Bura mengungkapkan perlunya alokasi waktu yang signifikan untuk menyusun rancangan pembelajaran yang mampu menjawab kebutuhan individu siswa (Hokeng, 2026). Hal ini selaras dengan temuan literatur yang menyatakan bahwa struktur Kurikulum Merdeka menuntut guru untuk melakukan perencanaan yang lebih detail, mulai dari memecah Capaian Pembelajaran (CP) menjadi Tujuan Pembelajaran (TP) hingga menyusun Alur Tujuan Pembelajaran (ATP) yang kompleks (Prihatini & Sugiarti, 2022). Ketegangan ini diperparah oleh beban administrasi yang bersifat mendua. Di satu sisi, pemerintah berupaya menyederhanakan RPP menjadi satu halaman (Kamil & Ratnasari, 2023). Namun di sisi lain, tuntutan pelaporan dalam platform digital dan penyusunan modul ajar yang variatif justru menciptakan “*dehumanisasi structural*” (Hidayat, 2025). Guru sering kali terjebak dalam posisi sebagai eksekutor prosedur birokratis daripada pendidik reflektif, di mana energi mereka terkuras untuk dokumentasi administratif daripada dialog pedagogis. Lebih lanjut, keterbatasan fasilitas dan sarana prasarana di konteks pedesaan SMPK ILe Bura menjadi variabel determinan yang menghambat efektivitas program. Guru melaporkan kesulitan dalam mengunduh video materi dan menggunakan infokus karena faktor teknis, serta fakta bahwa tidak semua siswa memiliki perangkat komunikasi (*handphone*) untuk mendukung pembelajaran mandiri (Mukin, 2026). Kesenjangan infrastruktur ini menjauhkan semangat ideal kurikulum dari realitas lapangan, menciptakan hambatan sistemik yang melanggengkan ketimpangan kualitas pendidikan antara wilayah perkotaan dan pedesaan.

Selanjutnya, pada ranah pedagogis, hambatan utama terletak pada kebiasaan lama dalam praktik pembelajaran yang cenderung bersifat searah (*banking education*). Guru mengakui bahwa metode ceramah masih sering muncul secara spontan meskipun ada upaya sadar untuk beralih ke dialog (Blolon, 2026). Fenomena ini mencerminkan sulitnya bertransformasi dari paradigma guru sebagai “pemilik pengetahuan tunggal” menuju fasilitator yang demokratis. Kesiapan guru,



khususnya dari aspek literasi teknologi dan adaptasi perubahan, menjadi titik krusial. Guru dengan masa kerja puluhan tahun di SMPK ILe Bura merasa tertinggal secara teknologi (*gaptek*), yang berdampak pada rendahnya rasa percaya diri dalam mengimplementasikan model pembelajaran inovatif berbasis digital (Hokeng, 2026). Namun, terdapat pola negosiasi praktik di mana guru berusaha menyesuaikan pertanyaan berdasarkan tingkat kemampuan siswa untuk menjaga martabat dan motivasi belajar mereka (Mukin, 2026). Di sisi lain, kesiapan siswa juga menjadi tantangan tersendiri. Penerapan pembelajaran mandiri di sekolah desa menghadapi kendala karakter siswa yang belum berani mencari narasumber luar dan kecenderungan untuk mengandalkan kecerdasan buatan (AI) untuk mencari jawaban instan, yang berisiko melemahkan daya kritis (Blolon, 2026). Realitas ini menunjukkan bahwa perubahan budaya belajar dari pasif menjadi aktif membutuhkan proses konsientisasi yang tidak sebentar.

Selain itu, terdapat kesenjangan ontologis antara model normatif dalam literatur dan praktik aktual. Secara normatif, Kurikulum Merdeka dirancang untuk memberikan otonomi dan fleksibilitas penuh. Namun secara empiris, guru-guru di SMPK ILe Bura masih merasa "terbelenggu" oleh standar-standar teknis dan kurangnya pendampingan kontekstual. Kesenjangan ini bukan sekadar persoalan belum optimalnya implementasi, melainkan bersifat sistemik, di mana kebijakan yang dirancang secara *top-down* sering kali mengabaikan kesiapan guru di daerah tertinggal (Situmorang et al., 2025). Konteks lokal yang terbatas secara sumber daya membuat narasi "merdeka" sering kali hanya bersifat kosmetik di tingkat dokumen, sementara di ruang kelas, guru masih berjuang melawan keterbatasan sarana dasar. Hal ini menunjukkan adanya ketidaksesuaian antara tuntutan kurikulum yang berbasis teknologi tinggi dengan realitas geografis dan sosial-ekonomi sekolah. Meskipun demikian, berdasarkan hasil wawancara dengan guru-guru di SMPK ILe Bura, ditemukan bahwa kemandirian belajar, di mana informan menekankan bahwa esensi "merdeka belajar" terletak pada kesempatan siswa untuk mencari dan menemukan pengetahuan secara otonom (Mukin, 2026). Hal ini beririsan dengan tema kedua, yaitu transformasi peran guru dari penyampai materi tunggal menjadi fasilitator dan motivator yang bertugas membuka cakrawala berpikir siswa (Hokeng, 2026). Secara analitis, perubahan peran ini memicu munculnya kesadaran kritis pada siswa; mereka tidak lagi menjadi penerima pasif, melainkan mulai mempertanyakan dan menganalisis informasi dari berbagai sumber seperti buku dan media sosial (Blolon, 2026). Dengan demikian, Kurikulum Merdeka dapat benar-benar menjadi instrumen humanisasi yang memerdekakan siswa secara lahir dan batin.

KESIMPULAN

Implementasi Kurikulum Merdeka di SMPK ILe Bura menunjukkan relevansi yang kuat dengan pemikiran Paulo Freire, terutama dalam usaha meninggalkan pola pendidikan yang menempatkan siswa sebagai penerima pasif. Perubahan ini tampak melalui pergeseran peran guru dari satu-satunya sumber pengetahuan menjadi fasilitator yang mendampingi siswa dalam menemukan gagasan secara mandiri. Guru tidak lagi hanya menyampaikan materi, tetapi juga memberi ruang kepada siswa untuk bertanya, berdiskusi, menyampaikan pendapat, dan mengaitkan pelajaran dengan pengalaman hidup mereka. Pembelajaran juga mulai berkembang melalui diskusi kelompok, presentasi, tanya jawab, dan refleksi pengalaman sehari-hari. Dengan demikian, praktik



pembelajaran di SMPK Ile Bura mulai menunjukkan arah pendidikan yang lebih dialogis, partisipatif, dan berpusat pada siswa.

Namun, pelaksanaan Kurikulum Merdeka di SMPK Ile Bura masih menghadapi berbagai tantangan yang berkaitan dengan kondisi sekolah pedesaan. Keterbatasan fasilitas digital, rendahnya akses teknologi, budaya belajar siswa yang masih pasif, serta beban administratif guru menjadi hambatan utama dalam mewujudkan pembelajaran yang benar-benar membebaskan. Kondisi ini menunjukkan adanya ketegangan antara idealisme Kurikulum Merdeka dan realitas implementasinya di sekolah dengan keterbatasan sumber daya. Temuan ini menegaskan bahwa pendidikan yang membebaskan tidak cukup diwujudkan melalui perubahan kurikulum, tetapi juga membutuhkan dukungan struktural yang memadai. Oleh karena itu, pemerataan sarana pembelajaran, penguatan kapasitas guru, dan kebijakan yang peka terhadap konteks lokal menjadi kebutuhan penting dalam pelaksanaan Kurikulum Merdeka.

Implikasi penelitian ini bagi guru adalah perlunya memperkuat peran sebagai fasilitator yang mampu membangun ruang belajar dialogis, reflektif, dan berpusat pada siswa. Guru perlu terus mengembangkan strategi pembelajaran yang memberi kesempatan kepada siswa untuk menyampaikan gagasan, mengajukan pertanyaan, dan menghubungkan materi pelajaran dengan kehidupan nyata. Bagi sekolah, hasil penelitian ini menunjukkan pentingnya menciptakan ekosistem pembelajaran yang mendukung kreativitas guru, penggunaan potensi lokal sebagai sumber belajar, dan penguatan budaya belajar aktif di kalangan siswa. Bagi pembuat kebijakan, penelitian ini menegaskan perlunya pemerataan infrastruktur pendidikan, penyederhanaan beban administratif guru, dan pendampingan implementasi Kurikulum Merdeka yang lebih kontekstual bagi sekolah-sekolah pedesaan. Dengan dukungan tersebut, Kurikulum Merdeka dapat lebih berpeluang menjadi instrumen pendidikan yang humanis dan transformatif.

Penelitian ini memiliki beberapa keterbatasan yang perlu diperhatikan. Jumlah informan masih terbatas, yaitu empat guru dan satu kepala sekolah, sehingga temuan belum dapat menggambarkan seluruh pengalaman warga sekolah secara menyeluruh. Data penelitian juga hanya diperoleh melalui wawancara telepon, sehingga observasi langsung terhadap praktik pembelajaran di kelas belum dilakukan. Selain itu, penelitian ini belum melibatkan perspektif siswa sebagai subjek utama dalam implementasi Kurikulum Merdeka. Oleh karena itu, penelitian selanjutnya disarankan melibatkan lebih banyak informan, termasuk siswa dan orang tua, serta menggunakan observasi kelas agar pemahaman tentang praktik pendidikan dialogis dan implementasi Kurikulum Merdeka di sekolah pedesaan menjadi lebih komprehensif.

DAFTAR PUSTAKA

- Astutik, D. (2024). Analisis pedagogi kritis Paulo Freire dalam pro kontra penghapusan ujian nasional pada Kurikulum Merdeka Belajar. *Santhet: Jurnal Sejarah Pendidikan dan Humaniora*, 8(2), 2711–2719. <https://doi.org/10.36526/santhet.v8i2.4820>
- Hidayat, M. S. (2025). Kritik terhadap implementasi Kurikulum Merdeka: Kompetitif dan administratif dalam perspektif Paulo Freire. *Paedagogie*, 20(2), 333–342. <https://doi.org/10.31603/paedagogie.v20i2.15399>



- Juppenny, R., Cahyono, H., Hudijono, S., & Mahardhani, A. J. (2025). The relevance of Paulo Freire's liberation education to the implementation of the independent curriculum in Indonesia. *Jurnal Sustainable*, 8(1), 63–69. <https://doi.org/10.32923/yr06mx68>
- Kamil, I., & Ratnasari, D. (2023). Kontruksi pemikiran Paulo Freire tentang kebijakan Merdeka Belajar dan relevansinya dengan pendidikan Islam. *Humanika: Kajian Ilmiah Mata Kuliah Umum*, 23(2). <https://doi.org/10.21831/hum.v23i2.60475>
- Kollo, N., & Suciptaningsih, O. A. (2024). Keterampilan berpikir kritis siswa melalui penerapan Kurikulum Merdeka. *JiIP: Jurnal Ilmiah Ilmu Pendidikan*, 7(2), 1452–1456. <https://doi.org/10.54371/jiip.v7i2.3845>
- Madhakomala, Aisyah, L., Rizqiqa, F. N. R., Putri, F. D., & Nulhaq, S. (2022). Kurikulum Merdeka dalam perspektif pemikiran pendidikan Paulo Freire. *At-Ta'lim: Jurnal Pendidikan*, 8(2), 162–172. <https://doi.org/10.55210/attalim.v8i2.819>
- Mones, A. Y., Masitoh, S., & Nursalim, M. (2022). Merdeka belajar: Sebuah legitimasi terhadap kebebasan dan transformasi pendidikan (Sebuah tinjauan pedagogi kritis menurut Paulo Freire). *Jurnal Yaqzhan: Analisis Filsafat, Agama dan Kemanusiaan*, 8(2), 302–311. <https://doi.org/10.24235/jy.v8i2.11599>
- Pratiwi, I. A., Herlambang, Y. T., & Muhtar, T. (2025). Era baru pendidikan Indonesia dalam mengoptimalkan peran pedagogik dalam implementasi Kurikulum Merdeka. *Ideguru: Jurnal Karya Ilmiah Guru*, 10(2), 1186–1194. <https://doi.org/10.51169/ideguru.v10i2.1641>
- Prihatini, A., & Sugiarti. (2022). Citra kurikulum baru: Kesiapan guru dalam menerapkan Kurikulum Merdeka. *GHANCARAN: Jurnal Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia, Special Edition: Lalonget III*, 58–70. <https://doi.org/10.19105/ghancaran.vi.7447>
- Purwaningsih, W. (2025). Independent curriculum in Paulo Freire's thinking in primary school learning. *Pedagogik: Jurnal Pendidikan Guru Sekolah Dasar*, 13(1), 128–144. <https://doi.org/10.33558/pedagogik.v13i1.10263>
- Retnaningrum, E., Widyatiningtyas, R., Sari, A. R., Sapulete, H., Solissa, E. M., & Sujana, I. G. (2023). Teacher's paradigm in interpreting the birth of the Merdeka Curriculum policy. *Journal of Education Research*, 4(2), 435–442. <https://doi.org/10.37985/jer.v4i2.174>
- Rosa, E., Destian, R., Agustian, A., & Wahyudin, W. (2024). Inovasi model dan strategi pembelajaran dalam implementasi Kurikulum Merdeka. *Journal of Education Research*, 5(3), 2608–2617. <https://doi.org/10.37985/jer.v5i3.1153>
- Siswadi, G. A. (2022). Pemikiran filosofis Paulo Freire terhadap persoalan pendidikan dan relevansinya dengan sistem Merdeka Belajar di Indonesia. *Guna Widya: Jurnal Pendidikan Hindu*, 9(2), 142–153. <https://doi.org/10.25078/gw.v9i2.164>
- Situmorang, S. T., Pandiangan, D. I. M., Simangunsong, S. F., Purba Siboro, G. A. F., Marbun, V. M., Purba, E. N., Pandianga, M., & Sinaga, C. V. R. (2025). Refleksi kritis pendidikan Paulo Freire terhadap Kurikulum Merdeka di Indonesia. *MUDABBIR Journal Research and Education Studies*, 5(2), 2288–2302. <https://doi.org/10.56832/mudabbir.v5i2.1523>
- Wulandari, K., & Aziz, J. A. (2025). Eksplorasi bentuk-bentuk dialog dalam pembelajaran PAI berdasarkan pemikiran Paulo Freire. *Jurnal Locus Penelitian dan Pengabdian*, 4(10), 9652–9661. <https://doi.org/10.58344/locus.v4i10.4905>