

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O CASO DE IES PÚBLICA ESTADUAL

Juliana Aguiar ¹
Luciano Luz Gonzaga ²
Denise Lannes ³

RESUMO

Este trabalho apresenta parte dos resultados de uma pesquisa sobre as Representações sociais e identitárias de docentes e discentes de um Instituição de Ensino Superior (IES) sobre o termo indutor 'avaliação'. Este estudo tem como principal objetivo identificar as crenças, a forma de pensamento e os códigos compartilhados pelos grupos sociais. A base da investigação empírica está fundamentada na Teoria das Representações Sociais de Moscovici e na sua abordagem complementar intitulada Teoria do Núcleo Central de Abric. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado o teste de associação livre de palavras. Para obtenção do Núcleo Central das Representações Sociais (RS) foi utilizado o software Evocation 2003. Identificamos nos discentes a centralidade de uma RS com forte caráter somativo e influência de aspectos emocionais. Em contrapartida, pela alta dispersão verificada no núcleo central, sugerimos que entre os docentes não há uma RS identitária definida. Ou seja, docentes não compartilham regras sobre avaliação. Enfatizamos a necessidade de ampla discussão e diretrizes institucionais que abordem o tema avaliação da aprendizagem na Educação Superior.

Palavras-chave: Avaliação, Educação superior, Representações Sociais.

INTRODUÇÃO

De acordo com Fernandes (2008) e Calderón; Poltronieri (2013), embora o tema avaliação seja um tema abrangente, falta, por parte dos pesquisadores, a devida atenção, particularmente em tentar compreender o processo de apreensão do processo de avaliação por parte de quem avalia e por parte de quem é avaliado. Assim, o foco deste trabalho é investigar quais as Representações Sociais mais nucleares acerca do objeto representacional 'avaliação' tanto por professores do ensino superior quanto por estudantes de graduação, de uma universidade pública, localizada no Estado do Rio de Janeiro.

¹ Doutora pelo Curso de Educação Gestão e Difusão em Biociências da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, juliana.aguiar@gmail.com;

² Doutora pelo Curso de Educação Gestão e Difusão em Biociências da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, gonzaga@bioqmed.ufrj.br;

³ Doutora pelo Curso de Educação Gestão e Difusão em Biociências da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, lannes@bioqmed.ufrj.br;

Para Ala-Harja; Helgason (2000) e Fernandes (2013), não há um consenso em relação ao conceito de avaliação. De acordo com o Dicionário Prático de Pedagogia não está explícita a avaliação como processo. Já no Dicionário Brasileiro de Educação há menção à avaliação como processo, seja o realizado no decorrer de um programa instrucional visando aperfeiçoá-lo, seja ao final de um programa instrucional visando julgá-lo (DUARTE, 1986; GOMES; FERREIRA, 2012).

No domínio da avaliação interna há muitas críticas ao processo avaliativo com destaque para a ênfase na dissociação entre: (i) avaliação e aprendizagem, (ii) aspectos quantitativos e qualitativos, (iii) abordagens avaliativas – formativas e somativas e (iv) teoria e prática.

O reflexo da avaliação na prática docente e na formação dos estudantes faz dela uma questão central dos processos educativos. Dessa forma, tornam-se necessárias reflexões sobre a avaliação em uma área afetada por essas mudanças no campo da aprendizagem e do conhecimento: a universidade.

Como aporte teórico para esta pesquisa nos apropriamos das Representações Sociais de Moscovici, a qual permite conhecer o conjunto de referenciais construídos e compartilhados entre as pessoas em sua realidade, possibilitando o acesso aos códigos que normatizam as ações dos grupos sociais e, conseqüentemente, sua diferenciação perante os demais (MOSCOVICI, 2014).

Assim, a partir das Representações Sociais acerca do termo indutor ‘avaliação’, analisaremos as perspectivas acerca deste objeto na relação desses grupos e, dessa forma, tentaremos identificar as possíveis crenças e códigos que são compartilhados em torno de uma tarefa didática presente na prática profissional do professor e no sucesso acadêmico dos estudantes.

METODOLOGIA

Foram escolhidos como sujeitos, deste estudo de caso, dois grupos sociais, a saber: professores e estudantes da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), dos quais: 87 docentes e 282 estudantes da Educação Superior, compondo uma amostra não probabilística, formada por critérios de conveniência.

As amostras de docentes e estudantes foram distribuídas homogeneamente em três áreas do conhecimento (Ciências da Vida, Exatas e Humanas) .O grupo de docentes tem, em média, 20 anos de atividade laboral compondo uma amostra experiente na função. Em relação à

amostra de estudantes, 50% dos participantes cursam os anos finais da graduação, isto é, acima do sexto período.

Para a coleta de dados, solicitamos aos participantes da pesquisa que listassem as seis primeiras palavras que viessem à mente ao pensar em avaliação. Segundo Campos e Rouquette (2003), esta análise é baseada no princípio de que o quanto antes uma pessoa se lembrar de uma palavra, maior a sua representatividade em relação ao objeto.

Os dados foram colocados em planilha própria (CSV separado por vírgula) e analisados pelo software Evocation 2003 para a obtenção do diagrama de Vergès.

Após a análise prototípica, o software Cmaptools foi utilizado para a análise de coocorrência.

DESENVOLVIMENTO

A avaliação educacional é um campo abrangente que comporta aspectos técnicos, éticos e políticos levantando elementos para discussões sobre conceitos e concepções de ensino, aprendizagem, gestão e políticas institucionais e públicas.

Neste sentido, o presente artigo objetiva ampliar as discussões acerca de uma das etapas do ciclo docente, buscando identificar, na Teoria das Representações Sociais de Moscovici, bem como na abordagem complementar de Abric – a Teoria do Núcleo Central, os códigos e as crenças compartilhadas por professores e alunos, do ensino superior, acerca do termo indutor avaliação.

Na composição deste trabalho nos apropriamos de uma literatura especializada sobre avaliação de aprendizagem e representações sociais.

De acordo com Perrenoud (1999), o qual afirma que comumente a avaliação segue a “lógica da excelência” exercendo, portanto, a função de controle. Assim, diante desta premissa, nos despertou o interesse em identificar como se configuram o modo de pensar entre quem avalia e por quem é avaliado dentro do contexto da educação superior.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Toda representação social gravita em torno de um núcleo central (NC). Os elementos do núcleo central “funcionam como esquemas que direcionam os comportamentos e práticas dos indivíduos” (ABRIC, 2003). Eles são os mais estáveis na representação. Também são os mais resistentes a mudanças. Além disso, são fundamentais para sustentar sua identidade QUADRO 1- NC quadrante superior a esquerda).

Quadro 1. Quadro de análise prototípica com os possíveis elementos constituintes dos Núcleos Central e Periféricos da Representação Social de ‘AVALIAÇÃO’, entre os **docentes** vinculados a instituição pública da Educação Superior.

		<i>Grande Força de Evocação</i>			<i>Pequena Força de Evocação</i>		
			f (%)	OME <3,2		f (%)	OME ≥3,2
Alta Frequência	f ≥ 7	Conhecimento	19 (21,8)	1,947	Desempenho	12 (13,8)	3,500
		Nota	18 (20,7)	2,944	Classificatória	10 (11,5)	3,400
		Prova	16 (18,4)	2,313	Aprovação	9 (10,3)	3,889
		Aprendizado	12 (13,8)	2,333	Resultado	8 (9,2)	4,000
		Critério	11 (12,6)	2,636	Aperfeiçoamento	7 (8,0)	4,143
		Conteúdo	10 (11,5)	2,700	Reprovação	7 (8,0)	4,571
		Mérito	10 (11,5)	2,800			
		Qualidade	8 (9,2)	2,875			
		Trabalho	8 (9,2)	2,875			
Baixa Frequência	f < 7	Capacidade	6 (6,9)	2,667	Exercícios	6 (5,7)	4,500
		Necessária	6 (6,9)	1,667	Clareza	5 (5,7)	3,200
		Comprometimento	5 (5,7)	2,400	Compreensão	5 (5,7)	3,200
		Julgamento	5 (5,7)	2,600	Continua	5 (5,7)	3,200
		Medir	5 (5,7)	2,800	Qualificação	5 (5,7)	3,400
					Planejamento	5 (5,7)	3,800
					Aluno	5 (5,7)	5,200

No Quadro: f é a frequência simples de evocação; as evocações com frequência menor que 5 (5,0% do número total de participantes) foram desprezadas. A Frequência Intermediária (FI) das Evocações é igual a 7 (8,0% do número total de participantes). O rang da Ordem Média de Evocações (OME) é 3,2 em uma escala de 1 (mais prevalente) a 6 (menos prevalente). No quadro, a força da evocação está associada à sua prevalência, onde a palavra citada na primeira posição tem força maior (igual a um) do que a citada na segunda posição (força igual a dois) e assim sucessivamente. Portanto, quanto menor o valor da OME maior a força de evocação.

Para este grupo de docentes são nove cognemas centrais (NC) da RS de avaliação. Segundo Flament (1994), a presença de muitos termos evocados no NC sugere haver alta dispersão da representação de avaliação entre os professores.

No meio dessa diversidade de evocações, ‘conhecimento’, ‘nota’ e ‘prova’ aparecem com maior poder de saliência. Sugere que o ato de ‘avaliar parece estar muito relacionado à realização de provas sobre o conhecimento ensinado para obter uma nota (GATTI, 2003; MASETTO, 2004). Gatti (2003) acrescenta que tradicionalmente a avaliação é associada a exames, sobre determinado conhecimentos, convertidos em notas, circunstancialmente pontuais e condicionantes à aprovação. Uma visão criticada por sua ineficácia, também na universidade.

A diversidade de evocações também se repete no sistema periférico. Este resultado corrobora a possível ausência de uma representação estruturada em relação ao objeto estudado. Parece que os professores não discutem essa questão pedagógica, mesmo sendo um elemento chave para os processos de aprendizagem.

Para Nóvoa e Amante, (2015) é imperativo que as questões pedagógicas e os professores estejam no centro do debate nas universidades. As mudanças na sociedade e na própria

Universidade estão além de sua pedagogia, ainda muito tradicional. Uma crise institucional é real caso não haja transformação profundas das concepções e práticas nas universidades (LIMA; CASTRO; CARVALHO, 2000; PEREIRA, 2009).

Entretanto, as representações sociais não são estáticas. Elas podem ser questionadas pelas práticas do dia-a-dia. Contudo, mudanças ocorrem somente quando o grupo precisa adotar práticas que contrastam com elementos do núcleo central da representação (WACHELKE,; CAMARGO, 2007).

Apenas quando tensões da realidade são impostas às práticas sociais do grupo ocorrerá uma modificação dos prescritores absolutos - núcleo central da representação (FLAMENT, 1994). No caso desses professores, a ausência de pressões que direcionem a um pensamento institucional pode explicar essa diversidade de pensamento sobre avaliação.

No entanto, Abric (2003) esclarece que apenas a frequência e força de evocação não determinam o caráter central dos elementos mais salientes. Deve-se investigar quais elementos dão sentido à representação. O caráter de centralidade é revelado com seu grau de compartilhamento, através da conectividade entre os elementos da RS.

O poder associativo, como segundo critério, é feito por meio da análise de coocorrência dos elementos verificando sua conexidade na representação. Este critério leva em conta que dois itens serão mais próximos na representação quanto mais elevado for o número de pessoas que aceitem os dois ao mesmo tempo (SÁ, 1996).

Desse modo, podemos conhecer a centralidade de uma representação social, o seu poder simbólico. Os elementos com maior saliência e poder associativo assumem a condição central da representação porque mantêm com o objeto da representação uma relação necessária, não negociável (SÁ, 1996). Ou seja, na visão dos grupos investigados, esses elementos não podem ser dissociados do objeto, sob pena de este perder toda a significação - todo o poder simbólico.

A análise da coocorrência das palavras permite a visualização da organização da RS a partir da força de ligação entre as evocações dos professores. Assim, obtém-se uma representação gráfica que mostra a centralidade e a conectividade dos diversos elementos (Figura 1)

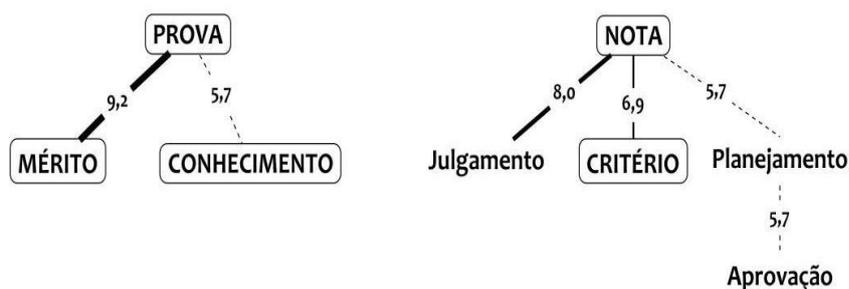


Figura 1 - Coocorrência dos elementos da representação social de docentes de IES pública acerca de ‘avaliação’.

Na Figura: Foram consideradas somente as palavras citadas por cinco (05) ou mais respondentes (com cinco ou mais co-citações), o que confere uma representatividade mínima de 5,0% em relação ao total de respondentes. A espessura das linhas de ligação entre as palavras varia de acordo com os percentuais de coocorrência que representam. Quanto mais forte maior o percentual.

A análise de coocorrência parece confirmar a ausência de uma representação social acerca de avaliação entre os professores da nossa amostra (Figura 1). Os elementos se agrupam em duas figuras isoladas e não se organizam em cadeias ou figuras fechadas. É fundamental que os elementos centrais estejam ligados e com forte intensidade para que haja coerência na representação (PEREIRA, 1997).

As evocações prova, conhecimento e mérito, constituintes do Núcleo Central, se conectam em uma cadeia de arestas soltas. ‘Prova’ e ‘conhecimento’, apesar da alta saliência apresentam baixo poder associativo. Este resultado sugere que estes elementos, provavelmente, não têm muito significado para os professores. Os elementos ‘nota’ e ‘critério’, também constituintes do Núcleo Central também coocorrem com baixo poder associativo.

Verificamos, ainda, que ‘prova’ e ‘nota’, elementos com destaque nas evocações, não aparecem associados, demonstrando uma ambivalência entre elementos que constituem a representação. São dois pensamentos diferentes nas coocorrências: a ‘prova’ é ‘conhecimento’ e ‘mérito’ e, por sua vez, ‘nota’ está relacionada à julgamento e critério. Neste intento, a prova é um instrumento apenas, para mostrar o mérito de um conhecimento.

Em relação aos discentes, o núcleo central das RS de avaliação, apresentado no quadrante superior esquerdo do Quadro 2, possui quatro elementos. Segundo Flament, 1994, um núcleo central é bem definido quando apresenta poucos vocábulos. Desta maneira, essas informações sugerem haver uma representação social formada entre os discentes sobre avaliação.

Quadro 2. Quadro de análise prototípica com os possíveis elementos constituintes dos Núcleos Central e Periféricos da Representação Social de

‘AVALIAÇÃO’, entre os **discentes** matriculados em instituição pública da Educação Superior.

		Grande Força de Evocação			Pequena Força de Evocação				
Alta Frequência	f ≥ 74		f (%)	OME <3,1		f (%)	OME ≥3,1		
		Prova	160	(41,7)	2,175	Ansiedade	104	(21,9)	3,192
		Nota	139	(36,2)	2,604				
		Estudo	135	(35,2)	2,867				
		Conhecimento	115	(29,9)	2,652				
Baixa Frequência	f < 74				Aprovação	63	(16,4)	3,905	
					Conteúdo	62	(16,1)	3,516	
					Aprendizado	55	(14,3)	3,491	
					Desempenho	39	(10,2)	3,205	
					Resultado	38	(9,9)	3,789	

No Quadro: f é a frequência simples de evocação; as evocações com frequência menor que 38 foram desprezadas (inferior a 60%). A Frequência Intermediária (FI) das Evocações é igual a 74. O rang da Ordem Média de Evocações (OME) é 3,1 em uma escala de 1 (mais prevalente) a 6 (menos prevalente). No quadro, a força da evocação está associada à sua prevalência, onde a palavra citada na primeira posição tem força maior (igual a um) do que a citada na segunda posição (força igual a dois) e assim sucessivamente. Portanto, quanto menor o valor da OME maior a força de evocação.

Para os discentes, ‘prova’, ‘nota’, ‘estudo’ e ‘conhecimento’ compõem o núcleo central de sua representação acerca de avaliação. Neste grupo, avaliação é uma prova sobre o conhecimento estudado para obter nota. Uma concepção próxima do conceito de avaliação do início do século XX, como uma medida obtida por meio de exames (GUBA; YVONNA S. LINCOLN, 1989; VIANNA, 2014).

Na periferia limítrofe, apresentada no quadrante superior direito, encontramos apenas o vocábulo ‘ansiedade’, significativo na representação social dos docentes por sua alta frequência. Entretanto, sua OME distancia-o do núcleo central por sua evocação média não prioritária entre os docentes.

O NPI- quadrante inferior esquerdo - manifesta vocábulos muito importantes para algumas pessoas (ABRIC, 1993) e revela divergências de pensamento no grupo. A ausência de elementos no núcleo periférico interno (NPI) confirma a presença de uma representação social bem definida entre os estudantes.

As evocações que emergem sobre avaliação configuram domínios identitários próprios desses discentes. Para Moscovici (1978) a emergência de um domínio identitário é influenciada por três condições: a dispersão das informações, a focalização e a pressão pela inferência.

A condição de baixa dispersão da informação pode explicar a presença de poucos elementos, com grande saliência, compondo o núcleo central da representação. Se a dispersão é baixa, como apresentado nesse grupo de discentes, as informações necessárias ao grupo são facilmente acessadas. Não há dificuldade em sua delimitação, as informações estão nitidamente definidas no grupo.

A pressão para inferência emerge da necessidade de um posicionamento diante das imposições em seu cotidiano. Segundo Jodelet (2001), o reconhecimento e adesão do grupo se fortalece com a construção de um código comum. De fato, avaliação é um elemento presente no cotidiano desses discentes desde a educação básica, sendo um elemento condicionante para o progresso acadêmico.

Porém, como já informado acima, os elementos centrais em uma representação não são definidos apenas por sua força de saliência. É preciso considerar a coocorrência dos elementos da representação, aqueles com maior compartilhamento entre os discentes, para confirmar a centralidade da representação (Figura 2).

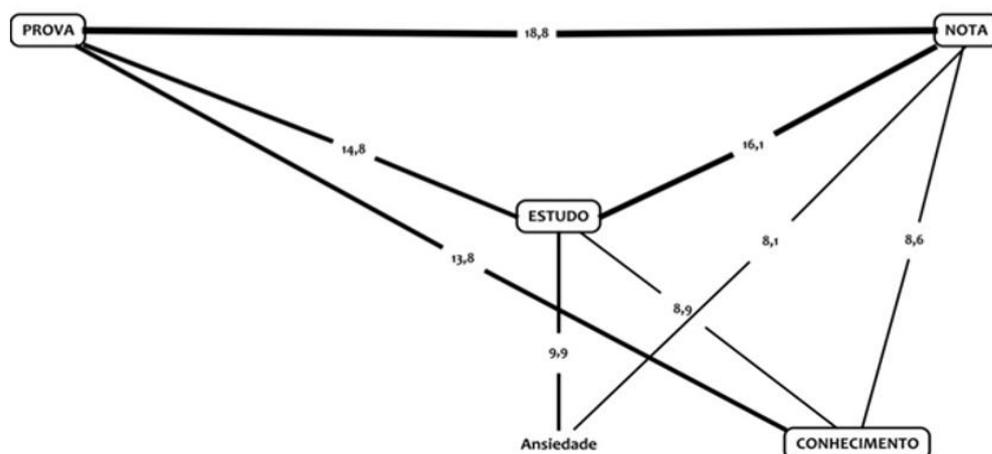


Figura 2 – Análise de coocorrência de elementos da representação social de estudantes acerca de ‘AVALIAÇÃO’

Na Figura, foram consideradas somente as palavras citadas por 21 ou mais respondentes (com 21 ou mais citações), o que confere uma representatividade mínima de 5,0% em relação ao total de respondentes. A espessura das linhas de ligação entre as palavras varia de acordo com os percentuais de coocorrência que representam. Quanto mais forte maior o percentual.

Nesta análise, ‘prova’, ‘nota’, ‘estudo’, ‘conhecimento’ e ‘ansiedade’ compõem a centralidade da representação social desses estudantes acerca de avaliação. Parece que, para

estes estudantes, a avaliação é a nota que mede o conhecimento estudado, gerando certa ansiedade.

Particularmente no que se refere à ‘ansiedade’, concordamos com Lipovetsky (2012, apud PACHECO, 2012 p.7) ao afirmar que “a avaliação contribui de forma decisiva para as culturas da ansiedade, frustração e decepção” na atual sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo sendo um estudo de caso e, por conseguinte, não ter a pretensão de ser generalizável, o nosso trabalho conclui que as representações sociais acerca do termo indutor ‘avaliação’ parece estar em processo de construção para os professores, enquanto que para os alunos há uma representação clara de que avaliação está atrelada a quantificação de resultados e posterior classificação.

Aprofundando no objeto representacional, parece que os docentes refletem, na sua representação, uma prática pouca discutida sobre o tema o que explica a alta dispersão. Para este grupo, a ‘nota’ é utilizada como critério para ‘julgamento de mérito’ e a ‘prova’ mede quantitativamente o conhecimento.

Em relação aos discentes, os códigos compartilhados refletem uma lógica somativa das avaliações. Para eles, o conhecimento é “medido” através da prova e a necessidade de aprovação traz à tona a presença do elemento ‘ansiedade’, como possível elemento que afeta o bem-estar físico, psicológico e social dos indivíduos. Este elemento na representação social dos discentes revela a tensão que as avaliações provocam e o quanto podem prejudicar a vida acadêmica e o aprendizado dos mesmos.

Assim, finalizamos as nossas considerações enfatizando a necessidade de ampla discussão e diretrizes institucionais que abordem o tema avaliação da aprendizagem na Educação Superior, pois como observamos no grupo social de professores, parece não existir regras claras e metas previamente definidas de como avaliar.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J.-C. La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. In: **Méthodes d'étude des représentations sociales**. [s.l: s.n.]. p. 59–80.
- ALA-HARJA, M.; HELGASON, S. Em direção às melhores práticas de avaliação. **Revista do Serviço Público**, v. 4, p. 56, 2000.
- ANTÓNIO NÓVOA E LÚCIA AMANTE. Em busca da Liberdade A pedagogia universitária

- do nosso tempo. **REDU: Revista de Docencia Universitaria**, v. 13, n. 1, p. 21–34, 2015.
- CALDERÓN, A. I.; POLTRONIERI, H. Avaliação da aprendizagem na Educação Básica: as pesquisas do estado da arte em questão (1980-2007). **Revista Diálogo Educacional**, v. 13, n. 457, p. 873, 2013.
- CAMPOS, P. H. F.; ROUQUETTE, M.-L. Abordagem estrutural e componente afetivo das representações sociais. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 3, p. 435–445, 2003.
- DUARTE, S. G. **Dicionário brasileiro de educação**. [s.l.] Antares, 1986.
- FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em avaliação educacional**, v. 19, n. 41, p. 347–372, 2008.
- FERNANDES, D. Avaliação em Educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, v. 21, n. 78, p. 11–34, 2013.
- FLAMENT, C. Structure, dynamique et transformation des representations sociales. In: ABRIC, J.-C. (Ed.). . **Pratiques Sociales et Representations**. Paris ed. [s.l.] Presses Universitaires de France., 1994.
- GATTI, B. A. O professor e a Avaliação na sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 27, p. 97–114, 2003.
- GOMES, D. M.; FERREIRA, T. B. “AVALIAÇÃO ESCOLAR”: TERMO, CONCEITO E VISÃO DE MUNDO EM PORTUGUÊS E EM MUNDURUKÚ (TUPÍ). **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 13, n. 1, p. 56–81, 2012.
- GUBA, E. G.; YVONNA S. LINCOLN. **Fourth generation evaluation**. [s.l.: s.n.].
- JODELET, D. As representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Ed.). . **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17–44.
- LIMA, P. G.; CASTRO, F.; CARVALHO, M. A. V. DE. Caminhos da universidade rumo ao século XXI: pontos e estratégias para a sua orientação na visão de educadores brasileiros. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 10, n. 18, p. 8–27, 2000.
- MASETTO, M. Inovação na Educação Superior. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 8, n. 14, p. 197–202, 2004.
- MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MOSCOVICI, S. The new magical thinking. **Public Understanding of Science**, v. 23, n. 7, p. 759–779, 2014.
- PACHECO, J. A. Avaliação das Aprendizagens. Políticas formativas e práticas sumativas 1 . **Encontros de Educação**, p. 1–9, 2012.
- PEREIRA, C. A análise de dados nas representações sociais. **Análise Psicológica**, v. 1, n. 15,

p. 49–62, 1997.

PEREIRA, E. M. DE A. A universidade da modernidade nos tempos atuais. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 14, n. 1, p. 29–52, 2009.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens-entre duas lógicas**. [s.l.] Artmed, 1999.

SÁ, C. P. D. E. Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central. **Temas em Psicologia**, v. 4, n. 3, p. 19–33, 1996.

VIANNA, H. M. Avaliação educacional: uma perspectiva histórica. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 24, n. 60, p. 14–35, 2014.

WACHELKE, JOÃO FERNANDO RECH; CAMARGO, B. V. Representações Sociais, Representações Individuais e Comportamento. **Interamerican Journal of Psychology**, v. 41, n. 3, p. 379–390, 2007.