



UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DE COMPUTAÇÃO

ESRON DTAMAR DA SILVA

AVALIAÇÃO DE MODELOS PREDITIVOS DE EVASÃO NA
EAD DA UNIVASF, A PARTIR DA TEORIA DA
DISTÂNCIA TRANSACIONAL

JUAZEIRO - BA

2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DE COMPUTAÇÃO

ESRON DTAMAR DA SILVA

**AVALIAÇÃO DE MODELOS PREDITIVOS DE EVASÃO NA
EAD DA UNIVASF, A PARTIR DA TEORIA DA
DISTÂNCIA TRANSACIONAL**

Trabalho apresentado à Universidade Federal do Vale do São Francisco - Univasf, Campus Juazeiro, como requisito da obtenção do título de Bacharel em Engenharia de Computação.

Orientador: Prof. Dr. Jorge Luis Cavalcanti Ramos

JUAZEIRO - BA

2019

ESTA SERÁ SUA FICHA CATALOGRÁFICA

ESTA SERÁ SUA FOLHA DE APROVAÇÃO

AGRADECIMENTOS

Nam dui ligula, fringilla a, euismod sodales, sollicitudin vel, wisi. Morbi auctor lorem non justo. Nam lacus libero, pretium at, lobortis vitae, ultricies et, tellus. Donec aliquet, tortor sed accumsan bibendum, erat ligula aliquet magna, vitae ornare odio metus a mi. Morbi ac orci et nisl hendrerit mollis. Suspendisse ut massa. Cras nec ante. Pellentesque a nulla. Cum sociis natoque penatibus et magnis dis parturient montes, nascetur ridiculus mus. Aliquam tincidunt urna. Nulla ullamcorper vestibulum turpis. Pellentesque cursus luctus mauris.

Nulla malesuada porttitor diam. Donec felis erat, congue non, volutpat at, tincidunt tristique, libero. Vivamus viverra fermentum felis. Donec nonummy pellentesque ante. Phasellus adipiscing semper elit. Proin fermentum massa ac quam. Sed diam turpis, molestie vitae, placerat a, molestie nec, leo. Maecenas lacinia. Nam ipsum ligula, eleifend at, accumsan nec, suscipit a, ipsum. Morbi blandit ligula feugiat magna. Nunc eleifend consequat lorem. Sed lacinia nulla vitae enim. Pellentesque tincidunt purus vel magna. Integer non enim. Praesent euismod nunc eu purus. Donec bibendum quam in tellus. Nullam cursus pulvinar lectus. Donec et mi. Nam vulputate metus eu enim. Vestibulum pellentesque felis eu massa.

Quisque ullamcorper placerat ipsum. Cras nibh. Morbi vel justo vitae lacus tincidunt ultrices. Lorem ipsum dolor sit amet, consectetur adipiscing elit. In hac habitasse platea dictumst. Integer tempus convallis augue. Etiam facilisis. Nunc elementum fermentum wisi. Aenean placerat. Ut imperdiet, enim sed gravida sollicitudin, felis odio placerat quam, ac pulvinar elit purus eget enim. Nunc vitae tortor. Proin tempus nibh sit amet nisl. Vivamus quis tortor vitae risus porta vehicula.

Se pude enxergar a tão grande distância, foi subindo nos ombros de gigantes.

Isaac Newton
Carta à Robert Hooke, 1676

RESUMO

Lorem ipsum dolor sit amet, consectetur adipiscing elit. Ut purus elit, vestibulum ut, placerat ac, adipiscing vitae, felis. Curabitur dictum gravida mauris. Nam arcu libero, nonummy eget, consectetur id, vulputate a, magna. Donec vehicula augue eu neque. Pellentesque habitant morbi tristique senectus et netus et malesuada fames ac turpis egestas. Mauris ut leo. Cras viverra metus rhoncus sem. Nulla et lectus vestibulum urna fringilla ultrices. Phasellus eu tellus sit amet tortor gravida placerat. Integer sapien est, iaculis in, pretium quis, viverra ac, nunc. Praesent eget sem vel leo ultrices bibendum. Aenean faucibus. Morbi dolor nulla, malesuada eu, pulvinar at, mollis ac, nulla. Curabitur auctor semper nulla. Donec varius orci eget risus. Duis nibh mi, congue eu, accumsan eleifend, sagittis quis, diam. Duis eget orci sit amet orci dignissim rutrum.

Nam dui ligula, fringilla a, euismod sodales, sollicitudin vel, wisi. Morbi auctor lorem non justo. Nam lacus libero, pretium at, lobortis vitae, ultricies et, tellus. Donec aliquet, tortor sed accumsan bibendum, erat ligula aliquet magna, vitae ornare odio metus a mi. Morbi ac orci et nisl hendrerit mollis. Suspendisse ut massa. Cras nec ante. Pellentesque a nulla. Cum sociis natoque penatibus et magnis dis parturient montes, nascetur ridiculus mus. Aliquam tincidunt urna. Nulla ullamcorper vestibulum turpis. Pellentesque cursus luctus mauris.

Palavras-chave: *Palavra em inglês 1, Palavra em inglês 2, Palavra em inglês 3, Palavra em inglês 4, Palavra 5.*

ABSTRACT

Nulla malesuada porttitor diam. Donec felis erat, congue non, volutpat at, tincidunt tristique, libero. Vivamus viverra fermentum felis. Donec nonummy pellentesque ante. Phasellus adipiscing semper elit. Proin fermentum massa ac quam. Sed diam turpis, molestie vitae, placerat a, molestie nec, leo. Maecenas lacinia. Nam ipsum ligula, eleifend at, accumsan nec, suscipit a, ipsum. Morbi blandit ligula feugiat magna. Nunc eleifend consequat lorem. Sed lacinia nulla vitae enim. Pellentesque tincidunt purus vel magna. Integer non enim. Praesent euismod nunc eu purus. Donec bibendum quam in tellus. Nullam cursus pulvinar lectus. Donec et mi. Nam vulputate metus eu enim. Vestibulum pellentesque felis eu massa.

Quisque ullamcorper placerat ipsum. Cras nibh. Morbi vel justo vitae lacus tincidunt ultrices. Lorem ipsum dolor sit amet, consectetur adipiscing elit. In hac habitasse platea dictumst. Integer tempus convallis augue. Etiam facilisis. Nunc elementum fermentum wisi. Aenean placerat. Ut imperdiet, enim sed gravida sollicitudin, felis odio placerat quam, ac pulvinar elit purus eget enim. Nunc vitae tortor. Proin tempus nibh sit amet nisl. Vivamus quis tortor vitae risus porta vehicula.

Key-words: *Palavra em inglês 1, Palavra em inglês 2, Palavra em inglês 3, Palavra em inglês 4, Palavra em inglês 4.*

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Processo de descoberta de conhecimento em bases de dados	25
Figura 2 – Principais áreas relacionadas com EDM	28
Figura 3 – Exemplo de classificação	29
Figura 4 – Abordagem geral para a construção de um modelo de classificação . . .	30
Figura 5 – Exemplo de árvore de decisão usada para classificação construída com um domínio de dados uni-dimensional	33

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	–	Taxas de evasão ao longo dos anos segundo o censo realizado pela ABED	22
Tabela 2	–	Taxas de evasão em cursos superiores presenciais e a distância	22
Tabela 3	–	Comandos seriais suportados pela estação meteorológica <i>Vantage VueTM</i>	44

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Exemplo de matriz de confusão	31
--	----

LISTA DE CÓDIGOS

Código 1 – Configuração do intervalo de execução no Script Agendador	35
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LI	Lorem Ipsum
LII	Lorem Ipsum Ipsum

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	JUSTIFICATIVA	16
1.2	OBJETIVOS	17
1.2.1	Objetivo geral	17
1.2.2	Objetivos específicos	17
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
2.1	TEORIA DA DISTÂNCIA TRANSACIONAL	18
2.1.1	Diálogo	19
2.1.2	Estrutura do curso	20
2.1.3	Autonomia do aluno	21
2.2	EVASÃO DE ALUNOS NA EAD	21
2.3	RELAÇÃO ENTRE A DISTÂNCIA TRANSACIONAL E A EVASÃO EM CURSOS A DISTÂNCIA	23
2.4	MINERAÇÃO DE DADOS E DESCOBERTA DE CONHECIMENTO	24
2.4.1	Dados educacionais	26
2.4.2	Mineração de Dados Educacionais	27
2.5	APRENDIZAGEM SUPERVISIONADA	28
2.5.1	Classificação	29
2.5.1.1	Árvore de decisão	31
3	MATERIAIS E MÉTODOS	34
3.1	SEÇÃO DE EXEMPLO 1	34
3.1.1	Subseção de exemplo 1 - Referenciando seções	34
4	RESULTADOS	35
4.1	SEÇÃO DE EXEMPLO 1 - CÓDIGOS	35
4.1.1	Subseção de exemplo 1 - Inserindo trechos de códigos	35
4.2	SEÇÃO DE EXEMPLO 2 - LISTAS	35
4.2.1	Subseção de exemplo 2 - Lista de itens	35
4.2.1.1	Subsubseção de exemplo 1 - Lista sem numeração	35
4.2.1.2	Subsubseção de exemplo 2 - Lista enumerada	36
4.2.1.3	Subsubseção de exemplo 3 - Lista mista	36
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS E TRABALHOS FUTUROS	39
5.1	TRABALHOS FUTUROS	39

REFERÊNCIAS	40
ANEXO A	
COMANDOS SERIAIS DA ESTAÇÃO METEOROLÓGICA <i>VANTAGE VUETM</i>	44

1 INTRODUÇÃO

O desafio de levar educação e formação profissional a lugares remotos, onde dificilmente a formação presencial tradicional conseguiria alcançar de maneira efetiva, é uma das principais bandeiras da Educação a Distância (EAD). Entretanto, outros desafios surgem em decorrência da expansão da modalidade: como garantir a qualidade dessa formação? como transpor modelos de educação presencial para a distância? como atuar de maneira a prevenir e reduzir os altos índices de evasão ainda verificados na modalidade? São questões como essas que devem ser respondidas a partir do desenvolvimento de pesquisas nas diversas características da modalidade. O uso de novas tecnologias e processos pode lançar luzes sobre essas questões.

A partir do uso de algoritmos de aprendizagem de máquina já consolidados na área de mineração de dados, pretende-se testar modelos preditivos da evasão de alunos na EAD, que foram testados em alunos e cursos de outra instituição, para confirmar ou não a sua aplicabilidade nos cursos de graduação a distância ofertados pela UNIVASF, cotejar os resultados e propor possíveis ferramentas para análise de dados no futuro.

1.1 JUSTIFICATIVA

Diversas iniciativas reforçam o crescimento da Educação a Distância (EAD) e exigem uma atenção maior nos aspectos importantes para a consolidação e manutenção das atividades dessa modalidade nas instituições. Dentre esses aspectos, está a necessidade de pesquisas voltadas para a modalidade, como forma de se agregar procedimentos validados cientificamente, ferramentas de gestão e avaliação mais eficientes e abrangentes e metodologias inovadoras e capazes de superar grandes desafios impostos pela EAD, tais como a adequação das metodologias de ensino, a gestão acadêmica e as altas taxas de evasão verificadas na modalidade.

O avanço da modalidade de EAD requer estudos que apontem maneiras cada vez mais consistentes de tornar a modalidade eficiente. Projetar recursos que suportem as atividades de acompanhamento em cursos oferecidos em um ambiente virtual de ensino poderá contribuir significativamente para este propósito. Os recursos a serem propostos podem ser obtidos a partir de metodologias de análise que envolvem o conhecimento das estratégias pedagógicas dos ambientes virtuais atualmente em uso, o levantamento das necessidades apontadas pelos profissionais que atuam na área e na elicitação dos requisitos para implementação de ferramentas de visualização de dados de diversas atividades dentro de um curso on-line.

Com a expansão do EAD de maneira responsável e planejada, com infraestrutura

compatível e recursos humanos qualificados, será possível a oferta de novos cursos pelas instituições, disseminando conhecimento e possibilitando mais oportunidades para o desenvolvimento regional.

Os altos índices de evasão dos alunos em cursos na educação a distância representa um grande desafio para todos os que atuam na modalidade. Além desses índices estarem em níveis elevados, observou-se também que estão crescendo, o que demanda por pesquisas e ações que busquem não somente estancar esse crescimento, mas também reduzir essas taxas. Há uma necessidade contínua de desenvolvimento de pesquisas que apontem caminhos, métodos e ferramentas que os auxiliem a enfrentar melhor esse problema. O uso de técnicas estatísticas e de mineração de dados, em conjunto com teorias consolidadas na modalidade, pode fornecer mecanismos eficientes de detecção precoce do risco de evasão pelos alunos (RAMOS, 2016).

Espera-se com isso contribuir para o fortalecimento da modalidade, além de fomentar a linha de pesquisa voltada para o estudo das tecnologias educacionais, tão evidenciadas e diversificadas a partir do uso cada vez maior das tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino/aprendizagem.

1.2 OBJETIVOS

Esta pesquisa será desenvolvida com o propósito de atingir os seguintes objetivos geral e específicos:

1.2.1 Objetivo geral

Avaliar se um conjunto de modelos de predição desenvolvidos para outro cenário de EAD, pode também ser usado para prever quais alunos têm tendência a evasão em cursos nessa modalidade na UNIVASF, mantendo os resultados em níveis satisfatórios, comparados aos originais.

1.2.2 Objetivos específicos

- Adaptar os modelos preditivos já desenvolvidos para uma outra ferramenta tecnológica.
- Aplicar os classificadores em bases de dados de cursos EAD na UNIVASF.
- Avaliar os resultados dos classificadores segundo métricas consolidadas.
- Comparar o desempenho dos classificadores com os resultados obtidos no contexto da pesquisa original.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A necessidade de apoiar o desenvolvimento da EAD tem feito surgir novas teorias, métodos, abordagens de ensino e tratamento das informações, geradas nas diversas tecnologias usadas na EAD. Serão abordadas nas seções seguintes, as principais temáticas que serão usadas neste estudo, dando-lhe as bases teóricas necessárias para o seu desenvolvimento e compreensão dos seus resultados futuros.

2.1 TEORIA DA DISTÂNCIA TRANSACIONAL

Em 1972, Michael Grahame Moore propôs uma das primeiras teorias para a educação a distância. Essa teoria seria posteriormente denominada de Teoria da Distância Transacional (TDT). Ao longo de mais de 40 anos desde de seus fundamentos iniciais, o próprio autor e outros pesquisadores trataram de atualizá-la, principalmente em razão da evolução tecnológica e da necessidade de sua renovação periódica. Os textos originais do autor estão nas suas obras de 1973, 1993 e 2013 (MOORE, 1973, 1993, 2013).

Em seus estudos, Moore (2008) afirmou que, na EAD não existe apenas uma distância física entre professores e alunos mas também uma distância psicológica. Esta é uma teoria que descreve as relações estudante-professor e intra-estudante e suas consequências na qualidade do ensino à distância. Na TDT, este universo de relações pode ser estudado baseando-se na construção dos componentes ou construtos elementares deste campo, sendo eles, a estrutura dos programas e cursos, a interação entre alunos e professores ou diálogo e a próprio grau de autonomia e independência do estudante. Uma teoria educacional que afirma que a educação a distância tem a sua própria identidade e características pedagógicas distintivas. É a primeira, se não a única, teoria em EAD que pode ser utilizada para testar hipóteses. Como outras teorias, pode ser usada para calcular uma heurística, utilizada para tomada de decisões em projetos de cursos da EAD (MOORE, 2008).

Dewey e Bentley (1960) elaboraram o conceito de transação, que, conforme foi exposto posteriormente por Boyd e Apps (1980), denota a interação entre o ambiente, os indivíduos e os padrões de comportamento numa dada situação. Uma transação, em educação à distância, é a interação entre professores e alunos que estão espacialmente separados. Como foi definido por Moore (2008), essa separação cria padrões especiais de comportamento que afetam tanto o ensino quanto o aprendizado. Derivado da separação, surge um espaço psicológico e comunicacional propício a mal-entendidos nas intervenções instrutor-aluno. A esta separação é dado o nome de Distância Transacional (DT).

Distância Transacional é o espaço psicológico e comunicacional gerado pela separação entre alunos e professores em um ambiente de educação à distância. O termo distância

se refere a este espaço psicológico e não a distância física entre os participantes de um curso EAD (GOEL et al., 2012). Esta distância é uma função de três construtos: diálogo, estrutura do curso e autonomia do aluno.

Faz-se necessário lembrar que, segundo Moore (2008) a distância transacional não é um valor fixo ou dicotômico, na verdade é um valor relativo e contínuo. E é diferente para cada estudante, mesmo entre os que compartilham o mesmo curso. Foi apontado por Rumble (1986) que existe uma DT mesmo em cursos presenciais. A vista desses argumentos, podemos dizer que a EAD é um subconjunto da educação e os estudos realizados em EAD podem auxiliar a teoria e prática da educação tradicional. Porém, em uma situação classificada como EAD, a distância entre os participantes - professores e alunos - é grande o suficiente para justificar a investigação de técnicas próprias de ensino-aprendizagem.

Os procedimentos de ensino se dividem em dois grupos, e acontece também um terceiro grupo de variáveis que descreve o comportamento dos alunos. A DT é uma função desses três grupos de variáveis. Essas variáveis não são tecnológicas ou comunicacionais, na verdade, são variáveis em ensino e aprendizagem e na interação entre ensino e aprendizagem. Em TDT, estes grupos de variáveis recebem o nome de Diálogo, Estrutura e Autonomia do Aluno (MOORE, 2008).

2.1.1 Diálogo

Diálogo foi originalmente definido por Moore (2008) como sendo interações focadas, positivas, propositais entre o professor e os alunos. Ainda segundo Moore, o diálogo ocorre entre professores e alunos quando alguém ensina e os demais reagem. Interações negativas ou neutras não são classificadas como diálogo. O diálogo deve ser direcionado para o aperfeiçoamento da compreensão por parte do aluno.

“A extensão e natureza do diálogo são determinadas pela filosofia educacional da instituição responsável pelo projeto do curso, pelas personalidades do professor e do aluno, pelo tema do curso e por fatores ambientais.” (CABAU; COSTA, 2018, p. 438).

Moore (2008) cita meios de comunicação como um importante fator ambiental na EAD, no entanto, relata ser importante que outras variáveis sejam atendidas à medida que a EAD amadurece, as variáveis destacadas por Moore foram: projeto de curso, seleção e treinamento de instrutores e o estilo de aprendizagem dos alunos.

É o mediador central da DT e referenciado como medida de aprendizado ao passo que a DT seria uma medida de não-aprendizado. No entanto, já que o diálogo não se limita apenas à interação professor-aluno, especialmente com os avanços da EAD provendo novas formas de interações entre estudantes, diversos pesquisadores vêm propondo a inclusão de interações/relacionamentos entre alunos no conceito de diálogo (BENSON; SAMARAWICKREMA, 2009; CHEN; WILLITS, 1999; HUANG et al., 2016).

2.1.2 Estrutura do curso

A estrutura do curso diz respeito aos elementos do projeto, bem como, divisão do curso em unidades, objetivos, estratégias institucionais e métodos de avaliação. Estrutura transmite a flexibilidade ou rigidez dos elementos do curso. É também responsável pela facilitação ou não-facilitação do diálogo (MOORE, 2008).

Bem como o diálogo, a estrutura do curso é uma variável qualitativa, e a medida da estrutura em um programa EAD é, normalmente, determinada pela natureza dos meios de comunicação empregados, e também pela filosofia e personalidade dos professores, pelas personalidades dos alunos e pelas restrições impostas pelas instituições educacionais (MOORE, 2008).

Embora Moore atribua como qualitativa o tipo de variável relacionada ao diálogo e à estrutura, diversos estudos recentes mostraram que é possível quantificar e mensurar esses componentes da TDT (ZHANG, 2003; HORZUM, 2011; PAUL et al., 2015; RAMOS, 2016).

Em cursos gravados em fitas, discos, ou mesmo cursos televisionados a estrutura é rígida e o diálogo não existe, pois não é possível reorganizar o conteúdo para levar em consideração as interações de um aluno. Em contrapartida cursos por teleconferências, permitem ampla variedade de respostas alternativas do instrutor às perguntas dos participantes. Um curso altamente estruturado não possibilita o diálogo professor-aluno, conseqüentemente a DT entre alunos e professores aumenta. No entanto, o contrário não pode ser generalizado. "...a extensão do diálogo e a flexibilidade da estrutura variam de programa para programa. É esta variação que dá a um programa maior ou menor distância transacional que outro" (MOORE, 2008).

Em um programa com pequena DT os alunos recebem instruções e orientações por meio do diálogo com o instrutor, neste caso é possível ter uma estrutura aberta, que dê respaldo para tais interações. Em programas com maior DT é necessário uma estrutura robusta, materiais didáticos que forneçam todas as orientações, instruções e aconselhamentos que o instrutor puder prever, mas sem a possibilidade de alterações por meio de diálogo aluno-professor (MOORE, 2008).

Temos então que, em programas mais distantes, os alunos precisam se responsabilizar em escolher quais atividades e avaliações serão feitas e quando serão feitas. Mesmo que o curso seja bem estruturado, o estudante, na falta de diálogo, decidirá quais atividades serão realizadas, quando, e qual a importância de cada uma. Sendo assim, quanto maior a DT mais é exigido uma autonomia do aluno (MOORE, 2008).

2.1.3 Autonomia do aluno

No período do surgimento da TDT, década de 1970, ela representava a fusão de duas tradições pedagógicas presentes nos anos 1960 que pareciam contraditórias. Uma, a tradição humanística, que valorizava o diálogo aberto, não-estruturado e interpessoal, tanto na educação quanto no aconselhamento. A outra, a tradição behaviorista que valorizava o projeto sistemático da instrução, baseado em objetivos comportamentais com o máximo de controle do processo de aprendizagem por parte do professor. No início dos anos 1970, a EAD era dominada pela tradição behaviorista. Tanto que, o título do primeiro trabalho sobre a TDT de Moore (1972) foi: “A autonomia do aluno — a segunda dimensão da aprendizagem independente”. Neste trabalho Moore afirmou que: “educadores por correspondência universitários limitavam o potencial do seu método ao negligenciar a habilidade dos alunos em compartilharem a responsabilidade por seus próprios processos de aprendizagem” (MOORE, 2008).

O termo “autonomia do aluno” foi escolhido para descrever os padrões de comportamento de alunos que usavam materiais didáticos e programas de ensino para atingir seus próprios objetivos, à sua maneira e sob seu próprio controle (MOORE, 2008).

Boyd (1996 apud MOORE, 2008) criou uma descrição para o comportamento ideal de uma pessoa emocionalmente independente de um instrutor, uma pessoa que pode abordar assuntos diretamente sem ter um adulto participando de um conjunto de papéis de mediação entre o aluno e a matéria de estudo.

Autonomia do aluno se refere a capacidade de se auto-direcionar. Moore (2008) definiu o estudante autônomo ideal como “a pessoa emocionalmente independente de um professor” e quem “tem capacidade de abordar o assunto estudado diretamente sem a ajuda de um instrutor”. Diferente da estrutura do curso e do diálogo, é um fator que depende apenas do aluno. Um aprendiz pouco autônomo pode precisar de um direcionamento maior e uma estrutura mais rígida (HUANG et al., 2016).

2.2 EVASÃO DE ALUNOS NA EAD

O censo mais recente, no período da escrita deste trabalho, realizado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), juntado dados de 2016, consultou 340 instituições em todo o país, formadoras e fornecedoras de produtos e serviços para EAD (ABED, 2017).

De acordo com o Censo EAD.BR 2016 as taxas de evasão informadas pelos respondentes recaíram principalmente entre 11% e 25%. O censo também revelou que entre os respondentes, as taxas de evasão dos cursos semipresenciais tem taxa de evasão menor que cursos totalmente a distância. A Tabela 1 compara os índices dos 4 últimos censos realizados pela ABED (ABED, 2014; ABED, 2015; ABED, 2016; ABED, 2017)

Tabela 1 – Taxas de evasão ao longo dos anos segundo o censo realizado pela ABED

Taxas de evasão declaradas	Percentuais de instituições declarantes, por faixa			
	2013	2014	2015	2016
Até 25%	65%	50%	53%	58%
Entre 26 e 50%	24%	38%	40%	19%
Acima de 50%	2%	2%	7%	1%
Não declararam	9%	10%	-	22%

Fonte: ABED (2014), ABED (2015), ABED (2016), ABED (2017)

Entre os motivos para evasão investigados e declarados no censo, questões financeiras e falta de tempo foram os citados como os que geram maior evasão. Houve uma parcela considerável de respondentes que acredita que a evasão não é um problema em cursos totalmente a distância pois os participantes podem sempre retornar.

Em cursos livres o motivo mais citado foi a falta de tempo, e também grande parte dos respondentes acredita que os alunos de cursos livres não corporativos sempre podem retornar.

O Censo EAD.BR 2016 apontou que cursos presenciais, semipresenciais e corporativos possuem mecanismos que vão além do conteúdo e da interação online com professores para manter seus alunos engajados. Já os cursos totalmente a distância e cursos livres não corporativos dependem apenas da experiência do aluno com o conteúdo e com seus professores e tutores.

A Tabela 2 apresenta dados dos indicadores da evasão segundo o Mapa do Ensino Superior no Brasil Edições 2015 e 2016, que foram publicados pelo Sindicato das Empresas Mantenedoras do Ensino Superior (SEMESP) feito com base nos dados do INEP dos anos 2013 e 2014.

Tabela 2 – Taxas de evasão em cursos superiores presenciais e a distância

Ano	Cursos presenciais		Cursos a Distância	
	IES públicas	IES privadas	IES públicas	IES privadas
2013	65%	50%	53%	58%
2014	24%	38%	40%	19%

Fonte: SEMESP (2015), SEMESP (2016)

Segundo o trabalho de Ribeiro (2005 apud PAZ; CAZELLA, 2017) a evasão em instituições de ensino superior (IES) é um tema complexo na gestão universitária no Brasil. E, segundo Costa et al. (2012b apud PAZ; CAZELLA, 2017), um grave problemas das

universidades brasileiras é o aumento das taxas de evasão escolar.

Manhães et al. (2011) identificaram que a descoberta precoce de grupos de estudantes com risco de evasão é condição importante para reduzir tal problema pois possibilita proporcionar algum tipo de atendimento personalizado para a situação de cada aluno. Ainda segundo Manhães et al. (2011), os processos de identificação desses grupos à época eram manuais e sujeitos a falhas e dependiam primordialmente da experiência do docente.

Motivado pelos problemas elencados acima este trabalho se baseia em técnicas de mineração de dados e aprendizado de máquina (AM) para tentar categorizar, previamente, o comportamento de alunos da EAD na Univasf e mitigar os problemas da evasão escolar.

2.3 RELAÇÃO ENTRE A DISTÂNCIA TRANSACIONAL E A EVASÃO EM CURSOS A DISTÂNCIA

Pela sua definição, a distância transacional é um dos fatores que pode gerar maior dificuldade no engajamento significativo e na comunicação do estudante no ambiente de aprendizagem (GOEL et al., 2012). Além de Moore (2008), outros autores afirmaram que quanto maior for a distância transacional, maior a possibilidade de ocorrência de problemas como atritos, insatisfações e abandono de cursos (ZHANG, 2003; STEINMAN, 2007; HORZUM, 2011; MBWESA, 2014; PAUL et al., 2015).

Zhang (2003), em sua tese de doutorado, demonstrou a existência de uma correlação negativa entre a distância transacional e o envolvimento dos alunos com a sua aprendizagem, assim como com a sensação de satisfação e a intenção do aluno em persistir no seu curso on-line.

Os elementos da distância transacional são preditores do engajamento e da satisfação dos alunos em cursos on-line, o que, de certa forma, são elementos relacionados com a decisão de permanecer ou abandonar o curso, segundo a revisão de Paul et al. (2015) do trabalho de Zhang (2003).

Para Steinman (2007), as percepções dos alunos de cursos on-line podem ser negativas se eles experimentam grande distância transacional com o instrutor e com outros alunos, podendo ainda influenciar sua decisão de permanecer ou abandonar o curso. Uma vez que a distância transacional afeta a satisfação e retenção dos alunos, esse conceito é visto como um importante tópico de discussão sobre evasão em cursos on-line.

A obtenção dos construtos da distância transacional pode refletir uma condição ou um estado de um curso no tempo de sua execução, permitindo, por exemplo, que professores e tutores notem um distanciamento exagerado de determinados alunos e consigam intervir no sentido de prevenir ou reverter situações de evasão de alunos do curso (HORZUM, 2011).

Em sua pesquisa, Mbvesa (2014), procurou estabelecer os construtos da distância transacional como estimadores da satisfação dos alunos em um curso a distância. De acordo com os resultados do estudo, as distâncias transacionais verificadas entre aluno-aluno, aluno-professor e aluno-conteúdo foram preditores importantes da satisfação percebida dos alunos com os cursos por EAD.

2.4 MINERAÇÃO DE DADOS E DESCOBERTA DE CONHECIMENTO

Segundo Costa et al. (2012a) Mineração de Dados (MD, ou do inglês, Data Mining, DM), pode ser interpretada como uma etapa de um processo mais amplo denominado como Descoberta de Conhecimento em Bases de Dados (DCBD, ou do inglês, Knowledge Discovery in Databases, KDD). Em KDD também são identificadas duas grandes etapas: a de pré-processamento de dados, onde os dados são captados tratados e organizados, e a de pós-processamento dos resultados obtidos da etapa de mineração.

De acordo com Fayyad et al. (1996) KDD é o processo não trivial de identificação de padrões, a partir de dados, que sejam válidos, novos, potencialmente úteis e compreensíveis. Esta é uma definição abrangente, onde KDD é um processo de geral de descoberta de conhecimento composto pelas três etapas mencionadas. Os novos dados gerados devem ser novos, compreensíveis e úteis, sendo assim, devem trazer novos benefícios de fácil compreensão para ajudar na tomada de decisões.

No entanto Klösgen e Zytkow (2002) descrevem DM como sinônimo de KDD, descrevendo ambos como uma disciplina que objetiva a extração automática de padrões interessantes e implícitos de grandes coleções de dados.

Cabena et al. (1997) definem DM como uma área interdisciplinar, mobilizando principalmente conhecimentos de análise estatística de dados, aprendizagem de máquina, reconhecimento de padrões e visualização de dados.

Com o objetivo de descobrir conhecimentos relevantes em KDD, é necessário estabelecer metas bem definidas. Segundo Fayyad et al. (1996), as metas são definidas em função do objetivo na utilização da metodologia, sendo dois tipos básicos de metas: verificação e descoberta. No caso de verificação, o sistema está limitado a testar hipóteses definidas pelo usuário, enquanto que em descoberta o sistema encontra novos padrões de forma autônoma. Quando a meta é do tipo descoberta, em geral, o objetivo está relacionado com as seguintes tarefas de mineração de dados: predição e descrição.

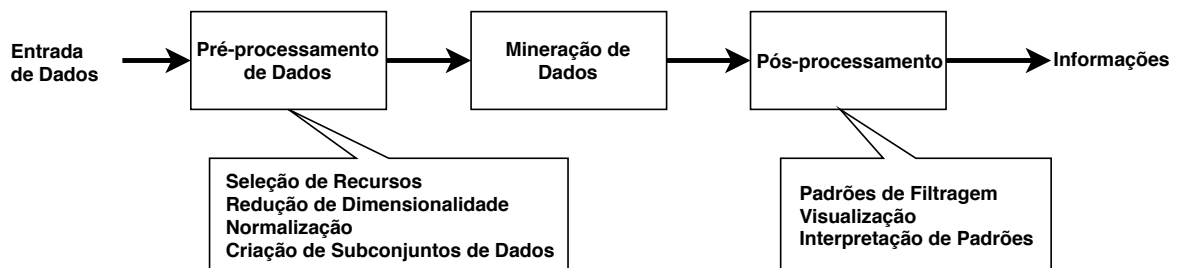
Tarefas preditivas tem objetivo de prever o valor de um determinado atributo baseado nos valores de outros atributos. O atributo a ser predito pode ser chamado de variável preditiva, dependente ou alvo, já os atributos utilizados na predição são chamados de variáveis preditoras, independentes ou explicativas. Sendo generalista, a predição utiliza um conjunto de variáveis para prever o valor de outras (FAYYAD et al., 1996).

Tarefas descritivas objetivam encontrar padrões — correlações, tendências, grupos, trajetórias e anomalias — que representem os dados (FAYYAD et al., 1996).

Para realizar tarefas de predição e descrição são utilizados alguma das seguintes tarefas e métodos de mineração de dados: classificação, regressão, agrupamento, sumarização, modelagem de dependência e identificação de mudanças e desvios.

Segundo Tan et al. (2009), DM é uma parte integral do KDD, um processo geral de conversão de dados brutos em informações úteis. Sendo este composto de uma séries de passos de transformação, do pré-processamentos dos dados até o pós-processamento dos resultados da mineração de dados. A Figura 1 ilustra uma visão geral do KDD segundo Tan et al.

Figura 1 – Processo de descoberta de conhecimento em bases de dados



Fonte: Tan et al. (2009)

Ainda segundo Tan et al. (2009) os dados de entrada podem estar armazenados nos mais diversos formatos (tabelas eletrônicas, bases de dados estruturadas, arquivos simples), e podem estar em um único repositório em distribuídos por diversas fontes. A etapa de pré-processamento é responsável por transformar os dados brutos em dados apropriados para as análises seguintes. Fusão de dados de múltiplas fontes, limpeza para remoção de ruídos e entradas duplicadas e seleção de registros e características relevantes à DM são passos importantes realizados na etapa de pré-processamento. Como existem diversas formas de se coletar e armazenar os dados, o pré-processamento se torna, muitas vezes, o trecho mais demorado e trabalhoso do KDD.

De acordo com Tan et al. (2009) pós-processamento é a etapa do KDD onde os dados válidos e úteis gerados na etapa de mineração são integrados a ferramentas de auxílio na tomada de decisões. Um exemplo de pós-processamento é a visualização de dados, que permite, por meio de gráficos interativos ou não, auxiliar na interpretação de comportamentos e características dos dados. Também podem ser utilizadas estatísticas ou testes de hipóteses para eliminar resultados não legítimos da mineração de dados.

2.4.1 Dados educacionais

Com o crescente desenvolvimento das tecnologias da informação, e a quantidade de instituições de EAD que se utilizam de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), ou mesmo outras tecnologias de apoio ao processo de ensino e aprendizagem, está sendo gerado um imenso volume de dados relacionados com essa modalidade de ensino. O volume de dados gerado atualmente é muito maior do que um pesquisador ou analista é capaz de analisar, tendo em vista limitações de processamento e a desestruturação dos dados gerados. Estes aspectos apresentam por si os desafios ligados ao tratamento desses conjuntos de dados (RIGO et al., 2014; COSTA et al., 2012a).

Os dados provenientes dos contextos educacionais tem natureza mais diversa que os dados utilizados tradicionalmente em DM, necessitando, portanto, adaptações e novas técnicas. Ao passo que, essas naturezas diversas representam um grande potencial de implementação de recursos fundamentais para auxílio na melhoria da educação, por exemplo, a criação de alertas, apoio a sistemas de recomendação ou a captura de perfis estudantis (RIGO et al., 2014).

Bousbia e Belamri (2014) classificaram os dados educacionais utilizados em DM segundo as seguintes características: disponibilidade de dados, formas de coleta, ambiente de aprendizado, descrição do nível educacional, tipo de dado. A seguir é detalhado cada uma dessas características.

Existem três classificações para os dados de acordo com a sua disponibilidade: Dados já disponíveis gravados ao longo dos anos na bases de dados das instituições (e.g. notas dos estudantes, arquivos de logs dos softwares de aprendizado), dados gerados por experimentos durante alguma pesquisa e dados disponíveis para pesquisadores em repositórios de *benchmark*, como o PSL-Datashop¹ ou o MULCE² (BOUSBIA; BELAMRI, 2014).

Para as formas de coleta existem três classificações possíveis: Manual, quando os dados são coletados por um observador humano que anota as informações para avaliar as atividades dos participantes do processo de aprendizado. Digital, dados gerados com o uso de *hardwares* configurados para gravar as atividades do estudante, resultam em registros em arquivos de logs, bases de dados ou ainda arquivos de áudio ou vídeo. A terceira classificação diz respeito às fontes de dados mistas, onde ambos os métodos são utilizados simultaneamente (BOUSBIA; BELAMRI, 2014).

No tocante ao ambiente de aprendizado existem duas classificações: Educação tradicional, seja ensino fundamental, médio ou superior e educação baseada em computador, i.e. sistemas de tutoria inteligente, sistemas de gerenciamento de aprendizado,

¹ <<https://pslcdatashop.web.cmu.edu/>> Acesso em: 25 de fev. 2019.

² <<http://repository.mulce.org>> Acesso em: 25 fev. 2019.

sistemas educacionais adaptativos de hipermídia, jogos educacionais, testes e questionários (ROMERO; VENTURA, 2013).

Por último, a classificação segundo os tipos de dados tem as seguintes possibilidades: Dados quantitativo ou qualitativo. Dados pessoais, administrativos e/ou demográficos, exemplo, idade, sexo, etc. Respostas de questionários psicológicos para medidas de satisfação, motivação, habilidade, características cognitivas, etc., dos usuários. Interações individuais com o sistema educacional, desde ações granulares como, cliques de mouse, até ações de mais alto nível como, quantidade de entradas no sistema, padrão de navegação, etc (BOUSBIA; BELAMRI, 2014).

2.4.2 Mineração de Dados Educacionais

Existem diversas definições do que é Mineração de Dados Educacionais (do inglês, *Educational Data Mining*, EDM). Segundo Costa et al. (2012a), a área emergente de EDM procura desenvolver ou adaptar métodos e algoritmos de mineração existentes, de tal modo que se prestem a compreender melhor os dados em contextos educacionais, produzidos principalmente por estudantes e professores, considerando os ambientes nos quais eles interagem, tais como AVAs, Sistemas Tutores Inteligentes (STIs), entre outros.

De acordo com Baker e Yacef (2009), EDM é definida como a área do inquérito científico centrada em torno do desenvolvimento de métodos para realizar descobertas ligadas aos tipos únicos de dados que provém de ambientes educacionais, e uso desses métodos para melhor entender os estudantes e o ambiente em que ocorre o aprendizado.

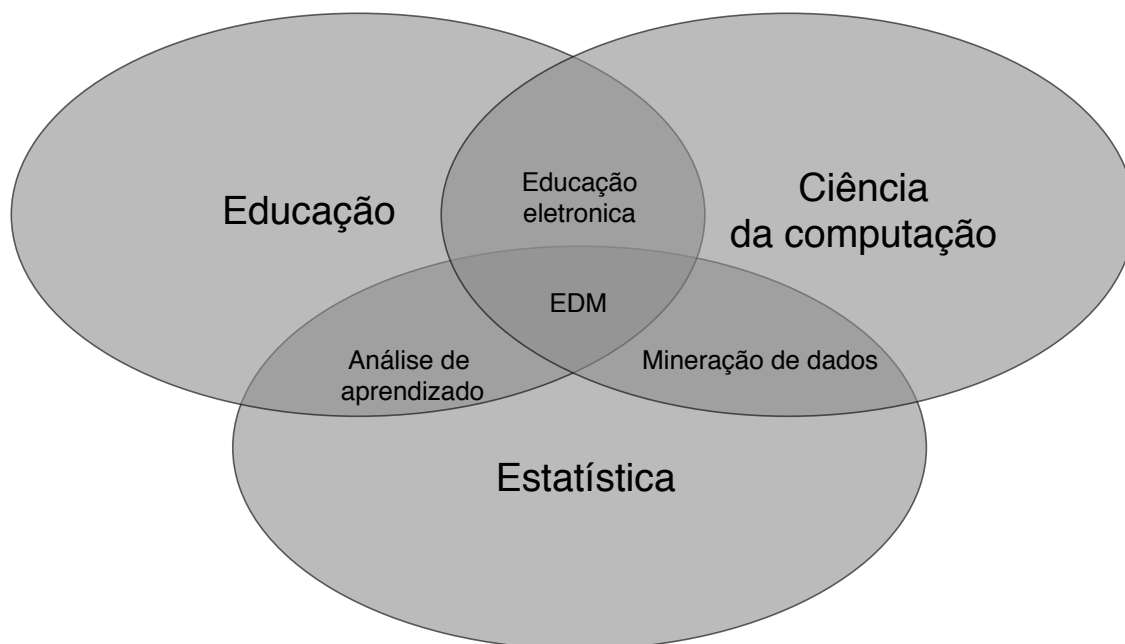
Romero e Ventura (2010) definiram EDM como um campo que tira partido da estatística, aprendizado de máquina e DM sobre dados educacionais com principal objetivo de analisar esses dados para resolver problemas educacionais.

Muitos métodos utilizados em EDM são originalmente da área de mineração de dados. No entanto, segundo Baker et al. (2010), muitas vezes estes métodos devem ser modificados, por se fazer necessário considerar a hierarquia da informação. E também, existe falta de independência estatística nos tipos de dados encontrados ao coletar informações em contextos educacionais. Logo, diversos algoritmos e ferramentas utilizadas na área de DM não podem ser aplicados para análise de dados educacionais sem sofrerem os devidos ajustes (BAKER et al., 2011; COSTA et al., 2012a).

EDM pode ser descrita como a combinação de três principais áreas (Figura 2): ciência da computação, educação e estatística. As interseções dessas três áreas forma subáreas próximas da EDM, como sendo análise de aprendizado (do inglês, *learning analytics* (LA)), ambientes de aprendizado baseados em computador e aprendizado de máquina (ROMERO; VENTURA, 2013).

Como qualquer área interdisciplinar, a EDM utiliza métodos e aplica técnicas de

Figura 2 – Principais áreas relacionadas com EDM



Fonte: (ROMERO; VENTURA, 2013)

estatística, aprendizado de máquina, mineração de dados, recuperação de informação, sistemas de recomendação, psicopedagogia, psicologia cognitiva, psicometria, etc. A escolha de quais métodos ou técnicas devem ser utilizadas depende da natureza do problema educacional para qual se está usando EDM (BOUSBIA; BELAMRI, 2014).

2.5 APRENDIZAGEM SUPERVISIONADA

O campo do Aprendizado de Máquina (do inglês, *Machine Learning*, ML) fornece uma ampla área para cientistas explorarem modelos e algoritmos de aprendizado que podem ajudar “máquinas” (computadores) a aprender um dado sistema baseado em dados. Em outras palavras, o objetivo do ML é construir sistemas inteligentes. Algoritmos de aprendizado são ferramentas de reconhecimento de padrão. A seguir é apresentado, de uma forma geral, a descrição de um problema de ML. Suponha que são dados um conjunto de dados e sua respectiva resposta para um sistema. Então, o problema de ML pode ser definido como ajustar um modelo entre eles, os dados e sua resposta, e como treinar e validar o modelo para aprender as características do sistema através dos dados (SUTHAHARAN, 2016).

Russell e Norvig (2011) definiram, em termos gerais, Aprendizagem Supervisionada como a situação em que o agente observa alguns exemplos de pares entrada/saída e aprende uma função que mapeia de entradas para saídas.

A tarefa de Aprendizagem Supervisionada é a seguinte:

Dados um conjunto de treinamento de N exemplos de pares entrada/saída

$$(x_1, y_1), (x_2, y_2) \dots (x_n, y_n),$$

onde cada y_j foi gerado por uma função desconhecida $y = f(x)$, descobrir uma função h que aproxime a verdadeira função f (RUSSELL; NORVIG, 2011).

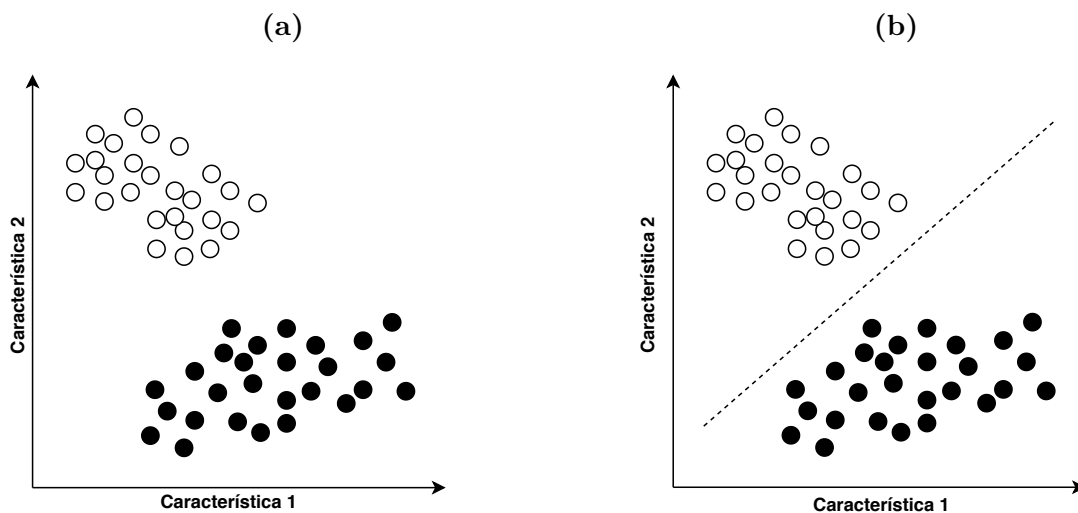
Na definição acima, x e y podem ser qualquer valor, não necessariamente numérico. A função h é uma hipótese. Aprender é procurar em um espaço de hipóteses possíveis por uma que tenha alta performance, mesmo em exemplos não contidos no conjunto de treinamento. Para mensurar a acurácia de uma hipótese se utiliza um conjunto de teste, exemplos que são distintos do conjunto de treinamento. É dito que uma hipótese generaliza bem se prediz corretamente os valores y para exemplos novos (RUSSELL; NORVIG, 2011).

Quando a saída y é uma em um conjunto finito de valores, o problema de aprendizado é denominado classificação, e é chamado classificação booleana ou classificação binária quando existem apenas dois valores possíveis (RUSSELL; NORVIG, 2011).

2.5.1 Classificação

De acordo com Tan et al. (2009) Classificação é a tarefa de organizar objetos em uma entre diversas categorias pré-definidas. É um problema universal que engloba muitas aplicações diferentes. É a tarefa de aprender uma função alvo f que mapeie cada conjunto de atributos x para um dos rótulos de classes y pré-determinados. A função alvo também pode ser chamada de modelo de classificação.

Figura 3 – Exemplo de classificação

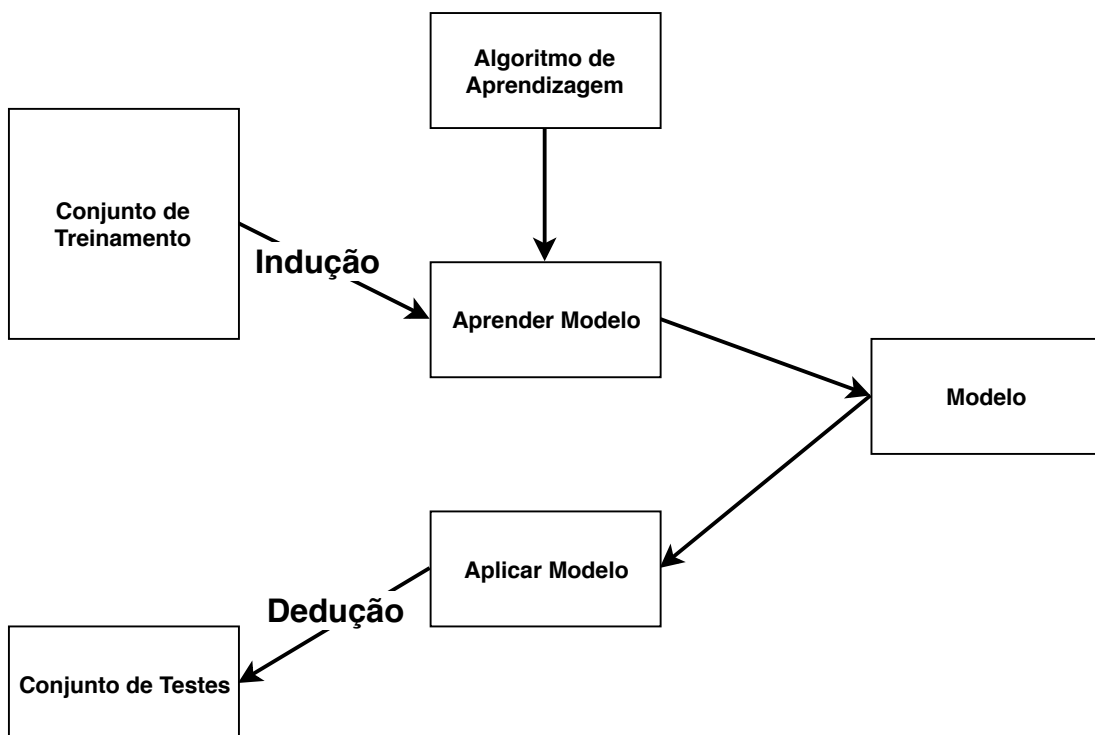


Fonte: O autor

Em problemas de classificação, assumimos que são disponibilizados dados etiquetados (classes) para gerar regras (i.e., gerar classificadores através do treinamento) que podem ajudar a atribuir uma etiqueta a novos dados que não possuem classes. Neste caso, podemos derivar uma regra exata pela disponibilidade das classes. Na Figura 3 vemos uma ilustração deste exemplo. É mostrado duas classes, etiquetadas com pontos brancos e pontos pretos, e uma reta (Figura 3b) representando a regra que nos ajuda a estabelecer uma classe para cada novo ponto (SUTHAHARAN, 2016).

Uma técnica de classificação é uma abordagem sistemática para construção de modelos de classificação a partir de dados de entrada. Cada técnica implementa um algoritmo de aprendizagem para identificar um modelo que seja mais apropriado para o relacionamento entre o conjunto de atributos e as classes dos dados de entrada. O modelo gerado pelo algoritmo de aprendizagem deve se adaptar aos dados de entrada e prever corretamente os rótulos de classes de registros que ele não teve contato antes. Ou seja, um dos principais objetivos do algoritmo de aprendizagem é gerar modelos com grande capacidade de generalização (TAN et al., 2009).

Figura 4 – Abordagem geral para a construção de um modelo de classificação



Fonte: (TAN et al., 2009)

Em uma abordagem geral para a construção de um modelo de classificação, primeiro, um conjunto de treinamento consistindo de registros com rótulos de classe conhecido é fornecido. O conjunto de treinamento é usado para construir um modelo de classificação,

que é então aplicado a um conjunto de testes, i. e. registros com rótulos desconhecidos para o modelo. A Figura 4 ilustra essa abordagem geral (TAN et al., 2009).

Segundo Tan et al. (2009) a avaliação do desempenho de um modelo de classificação é baseada na contagem de registros do conjunto de teste que foram classificados corretamente e incorretamente. Estas contagens são organizadas em uma tabela denominada matriz de confusão. O Quadro 1 apresenta uma matriz de confusão para um problema de classificação binária. Baseado nas entradas da matriz de confusão, o número de previsões corretas realizadas pelo modelo é $(f_{11} + f_{00})$ e o número de previsões incorretas é $(f_{10} + f_{01})$.

Quadro 1 – Exemplo de matriz de confusão

		Classe prevista	
		Classe = 1	Classe = 0
Classe real	Classe = 1	f_{11}	f_{10}
	Classe = 0	f_{01}	f_{00}

Fonte: O autor

A matriz de confusão mostra informações importantes para determinar a performance do modelo, no entanto, resumir estas informações em um único número é mais conveniente quando queremos comparar o desempenho entre diferentes modelos. Isto pode ser feito usando uma métrica de desempenho como a precisão, que é definida da seguinte maneira (TAN et al., 2009):

$$\text{Precisão} = \frac{\text{Número de previsões corretas}}{\text{Número total de previsões}} = \frac{f_{11} + f_{00}}{f_{11} + f_{10} + f_{01} + f_{00}}$$

2.5.1.1 Árvore de decisão

Em ML, existem dois tipos de árvores de decisão: árvores de regressão e árvores de classificação (Lewis (2000 apud SUTHAHARAN, 2016)). Uma árvore de decisão utiliza uma abordagem baseada em regras para dividir o domínio dos dados em múltiplos espaços lineares e prever respostas. Se as respostas previstas forem contínuas, então a árvore de decisão é chamada de árvore de regressão, e se as previsões são discretas, ou seja, pertencem a uma classe, então a árvore de decisão é chamada de árvore de classificação (SUTHAHARAN, 2016).

Segundo Suthaharan (2016), árvores de decisão são modelos de aprendizado supervisionado que mapeiam o domínio dos dados hierarquicamente em um conjunto de respostas. Dividindo o domínio dos dados (também chamado de nó) recursivamente em dois subdomínios de forma que os subdomínios tenham um maior ganho de informação que o nó que foi dividido. Já que o objetivo do aprendizado supervisionado é a classificação dos dados, portanto, o aumento do ganho de informação influencia na eficiência da classificação nos subdomínios criados pela divisão. Encontrar a divisão que traga o máximo de ganho de

informação, ou seja, eficiência na classificação é o objetivo dos algoritmos de otimização no aprendizado supervisionado baseado em árvores de decisão.

Suthaharan (2016) traz um exemplo de classificação usando árvore de decisão. Suponha que temos um sistema que produz eventos (observações) que podem pertencer a uma de duas classes, 0 ou 1 (e.g., chuva ou não chuva, cara ou coroa), e estes eventos dependem apenas de uma variável. Consequentemente, definimos o domínio como: $D = \{e_1, e_2, \dots, e_n\}$ (assumimos que isto é um conjunto ordenado), e seus rótulos de classe correspondentes $L = r_1, r_2, r_3, \dots, r_n$, onde r_i pertence $\{0, 1\}$, e $i = 1 \dots n$. A propagação dos rótulos das classes sobre o domínio dos dados determina a facilidade na classificação. Representamos o ganho de informação do domínio D em relação a L por I_i e dividimos o conjunto ordenado na localização m para formar dois subdomínios $D_1 = \{e_1, e_2, \dots, e_m\}$ e $D_2 = \{e_{m+1}, e_{m+2}, \dots, e_n\}$ com os conjuntos de respostas correspondentes $L_1 = \{r_1, r_2, \dots, r_m\}$ e $L_2 = \{r_{m+1}, r_{m+2}, \dots, r_n\}$. Se os respectivos ganhos de informação são I_{i1} e I_{i2} , então m será considerado a melhor divisão se a média $(I_{i1}, I_{i2}) > I_i$. Não obstante, precisamos de uma boa medida quantitativa para mensurar o ganho de informação obtido após a divisão dos dados.

Vamos supor que p_0 e p_1 representem as probabilidades de que as classes 0 e 1 possam ser extraídas do domínio D , respectivamente. Se, por exemplo, $|p_0 - p_1| \rightarrow 1$; então podemos observar que uma classe em particular tem grande predominância neste domínio, portanto, não é mais necessário dividir os dados. Similarmente, se $|p_0 - p_1| \rightarrow 0$, então as classes tem predominância igual no domínio; logo, uma divisão é necessária. Neste caso geramos dois subdomínios D_1 e D_2 . Digamos que, q_0 e q_1 são as probabilidades de que a classe 0 e a classe 1 sejam derivadas do subdomínio D_1 , respectivamente. Se a divisão for eficiente, $q_0 > p_0$ ou $q_1 > p_1$. Assumindo $q_0 > p_0$, então $q_0 = p_0 + \epsilon$, onde $\epsilon > 0$.

$$|q_0 - q_1| = |2q_0 - 1| = |2(p_0 + \epsilon) - 1| = |2p_0 + 2\epsilon - 1|$$

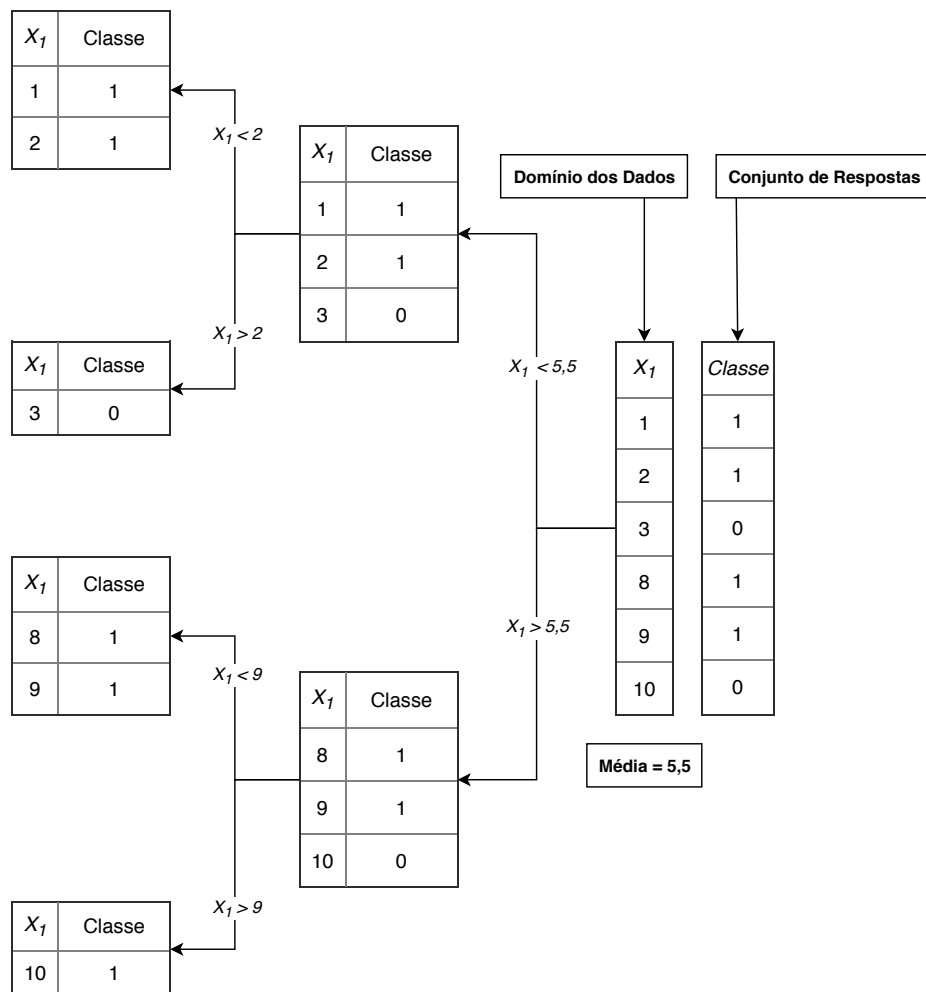
$$|q_0 - q_1| = |p_0 + 1 - p_1 + 2\epsilon - 1| = |p_0 - p_1 + 2\epsilon|$$

Esta equação enfatiza a seguinte inequação, (quando $q_0 > p_0$):

$$|q_0 - q_1| > |p_0 - p_1|$$

As diferenças absolutas na inequação acima são as medidas quantitativas de proporcionalidade entre as classes em seus respectivos subdomínios. Esta medida probabilística é uma boa métrica para abordagem de otimização de árvores de decisão. Na Figura 5 vemos um exemplo de árvore de decisão em termos de divisão de domínios focado no ganho de informação.

Figura 5 – Exemplo de árvore de decisão usada para classificação construída com um domínio de dados uni-dimensional



Fonte: (SUTHAHARAN, 2016)

3 MATERIAIS E MÉTODOS

3.1 SEÇÃO DE EXEMPLO 1

3.1.1 Subseção de exemplo 1 - Referenciando seções

4 RESULTADOS

4.1 SEÇÃO DE EXEMPLO 1 - CÓDIGOS

4.1.1 Subseção de exemplo 1 - Inserindo trechos de códigos

O nosso querido Leonardo Cavalcante providenciou um comando que deixa nossos trechos de códigos bonitinhos e gera um elemento pré-textual de Lista de Códigos.

Os códigos são adicionados através do comando seguinte:

`\sourcecode{ Descrição }{Label}{Linguagem}{Arquivo com extensão}`

Um exemplo pode ser visto no código 1 abaixo.

Código 1 – Configuração do intervalo de execução no Script Agendador

```
1 cron.schedule('* /15 * * * *', function(){
2     const { fork } = require('child_process');
3     const forked = fork('client.js');
4 });
```

Fonte: O autor

4.2 SEÇÃO DE EXEMPLO 2 - LISTAS

4.2.1 Subseção de exemplo 2 - Lista de itens

Existem alguns tipos de listas no Latex, iremos exemplificar a lista sem numeração (seção 4.2.1.1), a lista enumerada (seção 4.2.1.2) e a lista mista (seção 4.2.1.3). As listas podem ser encadeadas de diversas maneiras, de acordo com a necessidade do autor.

4.2.1.1 Subsubseção de exemplo 1 - Lista sem numeração

Este é um exemplo de lista sem numeração.

- **Cadastrar usuário**

- Atores

- * Usuário

- Fluxo de eventos primário

- * o usuário deve se cadastrar informando seu nome, *e-mail* e senha;

- * a API armazena os dados do usuário;
- * o usuário é liberado para realizar o *login*.
- Fluxo alternativo
 - * o usuário desiste de se cadastrar e cancela o caso de uso clicando no botão voltar.

4.2.1.2 Subsubseção de exemplo 2 - Lista enumerada

Este é um exemplo de lista enumerada.

1. O Usuário deseja ver o histórico das variáveis climáticas, então através da interface de usuário escolhe o período ao qual o histórico se refere;
2. A aplicação solicita à API através de uma requisição HTTP contendo o momento de início e o momento do fim do período em seus parâmetros;
3. A API recebe a solicitação e se comunica com a base de dados, então requiere as informações quem possuem a data de leitura no intervalo escolhido;
4. A base de dados retorna os dados em formato Json para a API;
5. A API responde à requisição retornando os dados, também em formato Json, para a aplicação cliente;
6. A aplicação cliente renderiza os gráficos utilizando o conjunto de dados obtidos.

4.2.1.3 Subsubseção de exemplo 3 - Lista mista

Este é um exemplo de lista mista.

- **Cadastrar usuário**

- Atores
 - * Usuário
- Fluxo de eventos primário
 1. o usuário deve se cadastrar informando seu nome, *e-mail* e senha;
 2. a API armazena os dados do usuário;
 3. o usuário é liberado para realizar o *login*.
- Fluxo alternativo
 - * o usuário desiste de se cadastrar e cancela o caso de uso clicando no botão voltar.

- **Visualizar dados atuais**

- Atores
 - * Usuário
- Pré-condições
 - * o usuário deve estar autenticado
- Fluxo de eventos primário
 1. o usuário deve efetuar o *login* informando o *e-mail* e a senha;
 2. caso o usuário não seja autenticado, o sistema informa a respeito de credenciais inválidas e encerra o caso de uso;
 3. a API autentica o usuário;
 4. o usuário é liberado para visualizar os dados atuais dos sensores da estação;
 5. após a visualização o usuário pode finalizar o caso de uso ou efetuar uma nova consulta se desejar.
- Fluxo alternativo
 - * o usuário desiste de visualizar os dados atuais e cancela o caso de uso clicando no botão voltar.

- **Visualizar histórico**

- Atores
 - * Usuário
- Pré-condições
 - * o usuário deve estar autenticado
- Fluxo de eventos primário
 1. o usuário deve efetuar o *login* informando o *e-mail* e a senha;
 2. caso o usuário não seja autenticado, o sistema informa a respeito de credenciais inválidas e encerra o caso de uso;
 3. a API autentica o usuário;
 4. o usuário é liberado para escolher qual período cujo histórico será exibido;
 5. o usuário seleciona as variáveis a serem exibidas no gráficos de linhas;
 6. após a visualização do histórico o usuário pode finalizar o caso de uso se desejar.
- Fluxo alternativo
 1. após a escolha do período de exibição do histórico o usuário pode voltar para a tela anterior e escolher um novo período;

2. o histórico é exibido para o usuário;
 3. após a visualização do histórico o usuário pode finalizar o caso de uso ou efetuar uma nova consulta se desejar.
- Fluxo alternativo
1. o usuário desiste de visualizar o histórico e cancela o caso de uso clicando no botão voltar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E TRABALHOS FUTUROS

Lorem ipsum dolor sit amet, consectetur adipiscing elit. Ut purus elit, vestibulum ut, placerat ac, adipiscing vitae, felis. Curabitur dictum gravida mauris. Nam arcu libero, nonummy eget, consectetur id, vulputate a, magna. Donec vehicula augue eu neque. Pellentesque habitant morbi tristique senectus et netus et malesuada fames ac turpis egestas. Mauris ut leo. Cras viverra metus rhoncus sem. Nulla et lectus vestibulum urna fringilla ultrices. Phasellus eu tellus sit amet tortor gravida placerat. Integer sapien est, iaculis in, pretium quis, viverra ac, nunc. Praesent eget sem vel leo ultrices bibendum. Aenean faucibus. Morbi dolor nulla, malesuada eu, pulvinar at, mollis ac, nulla. Curabitur auctor semper nulla. Donec varius orci eget risus. Duis nibh mi, congue eu, accumsan eleifend, sagittis quis, diam. Duis eget orci sit amet orci dignissim rutrum.

Nam dui ligula, fringilla a, euismod sodales, sollicitudin vel, wisi. Morbi auctor lorem non justo. Nam lacus libero, pretium at, lobortis vitae, ultricies et, tellus. Donec aliquet, tortor sed accumsan bibendum, erat ligula aliquet magna, vitae ornare odio metus a mi. Morbi ac orci et nisl hendrerit mollis. Suspendisse ut massa. Cras nec ante. Pellentesque a nulla. Cum sociis natoque penatibus et magnis dis parturient montes, nascetur ridiculus mus. Aliquam tincidunt urna. Nulla ullamcorper vestibulum turpis. Pellentesque cursus luctus mauris.

5.1 TRABALHOS FUTUROS

Nunc velit. Nullam elit sapien, eleifend eu, commodo nec, semper sit amet, elit. Nulla lectus risus, condimentum ut, laoreet eget, viverra nec, odio. Proin lobortis. Curabitur dictum arcu vel wisi. Cras id nulla venenatis tortor congue ultrices. Pellentesque eget pede. Sed eleifend sagittis elit. Nam sed tellus sit amet lectus ullamcorper tristique. Mauris enim sem, tristique eu, accumsan at, scelerisque vulputate, neque. Quisque lacus. Donec et ipsum sit amet elit nonummy aliquet. Sed viverra nisl at sem. Nam diam. Mauris ut dolor. Curabitur ornare tortor cursus velit.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **CENSO EAD.BR 2013**. 2014. Disponível em: <http://www.abed.org.br/censoead2013/CENSO_EAD_2013_PORTUGUES.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2019. Citado 2 vezes nas páginas 21 e 22.
- _____. **CENSO EAD.BR 2014**: Relatório analítico da aprendizagem a distância no brasil. 2015. Disponível em: <http://www.abed.org.br/censoead2014/CensoEAD2014_portugues.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2019. Citado 2 vezes nas páginas 21 e 22.
- _____. **CENSO EAD.BR 2015**: Relatório analítico da aprendizagem a distância no brasil. 2016. Disponível em: <http://abed.org.br/arquivos/Censo_EAD_2015_POR.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2019. Citado 2 vezes nas páginas 21 e 22.
- _____. **CENSO EAD.BR 2016**: Relatório analítico da aprendizagem a distância no brasil. 2017. Disponível em: <http://abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2019. Citado 2 vezes nas páginas 21 e 22.
- BAKER, R.; ISOTANI, S.; CARVALHO, A. Mineração de dados educacionais: Oportunidades para o brasil. **Brazilian Journal of Computers in Education**, v. 19, n. 02, p. 03, 2011. Citado na página 27.
- BAKER, R. et al. Data mining for education. **International encyclopedia of education**, Elsevier Oxford, UK, v. 7, n. 3, p. 112–118, 2010. Citado na página 27.
- BAKER, R. S.; YACEF, K. The state of educational data mining in 2009: A review and future visions. **JEDM| Journal of Educational Data Mining**, v. 1, n. 1, p. 3–17, 2009. Citado na página 27.
- BENSON, R.; SAMARAWICKREMA, G. Addressing the context of e-learning: using transactional distance theory to inform design. **Distance Education**, Taylor & Francis, v. 30, n. 1, p. 5–21, 2009. Citado na página 19.
- BOUSBIA, N.; BELAMRI, I. Which contribution does edm provide to computer-based learning environments? In: **Educational data mining**. [S.l.]: Springer, 2014. p. 3–28. Citado 3 vezes nas páginas 26, 27 e 28.
- BOYD, R. D.; APPS, J. W. Redefining the discipline of adult education. **The AEA Handbook Series in Adult Education**, Jossey-Bass,, 1980. Citado na página 18.
- CABAU, N. C. F.; COSTA, M. L. F. A teoria da distância transacional: um mapeamento de teses e dissertações brasileiras (the theory of transactional distance: a mapping of brazilian theses and dissertations). **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 2, p. 431–447, 2018. Citado na página 19.
- CABENA, P. et al. **Discovering data mining: from concept to implementation**. [S.l.]: Prentice Hall PTR New Jersey, 1997. Citado na página 24.
- CHEN, Y.-J.; WILLITS, F. K. Dimensions of educational transactions in a videoconferencing learning environment. **American Journal of Distance Education**, Taylor & Francis, v. 13, n. 1, p. 45–59, 1999. Citado na página 19.

- COSTA, E. et al. Mineração de dados educacionais: conceitos, técnicas, ferramentas e aplicações. **Jornada de Atualização em Informática na Educação**, v. 1, n. 1, p. 1–29, 2012. Citado 3 vezes nas páginas 24, 26 e 27.
- COSTA, S. S. da; CAZELLA, S.; RIGO, S. J. Minerando dados sobre o desempenho de alunos de cursos de educação permanente em modalidade ead: Um estudo de caso sobre evasão escolar na una-sus. **RENOTE**, v. 12, n. 2, 2012. Citado na página 22.
- DEWEY, J.; BENTLEY, A. F. **Knowing and the known**. [S.l.]: Beacon Press Boston, 1960. Citado na página 18.
- FAYYAD, U.; PIATETSKY-SHAPIO, G.; SMYTH, P. From data mining to knowledge discovery in databases. **AI magazine**, v. 17, n. 3, p. 37, 1996. Citado 2 vezes nas páginas 24 e 25.
- GOEL, L.; ZHANG, P.; TEMPLETON, M. Transactional distance revisited: Bridging face and empirical validity. **Computers in Human Behavior**, Elsevier, v. 28, n. 4, p. 1122–1129, 2012. Citado 2 vezes nas páginas 19 e 23.
- HORZUM, M. B. Developing transactional distance scale and examining transactional distance perception of blended learning students in terms of different variables. **Educational sciences: Theory and practice**, ERIC, v. 11, n. 3, p. 1582–1587, 2011. Citado 2 vezes nas páginas 20 e 23.
- HUANG, X. et al. Understanding transactional distance in web-based learning environments: An empirical study. **British Journal of Educational Technology**, Wiley Online Library, v. 47, n. 4, p. 734–747, 2016. Citado 2 vezes nas páginas 19 e 21.
- KLÖSGEN, W.; ZYTKOW, J. M. The knowledge discovery process. In: OXFORD UNIVERSITY PRESS, INC. **Handbook of data mining and knowledge discovery**. [S.l.], 2002. p. 10–21. Citado na página 24.
- LEWIS, R. J. An introduction to classification and regression tree (cart) analysis. In: **Annual meeting of the society for academic emergency medicine in San Francisco, California**. [S.l.: s.n.], 2000. v. 14. Citado na página 31.
- MANHÃES, L. M. B. et al. Previsão de estudantes com risco de evasão utilizando técnicas de mineração de dados. **Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE**, 2011. Citado na página 23.
- MBWESA, J. K. Transactional distance as a predictor of perceived learner satisfaction in distance learning courses: A case study of bachelor of education arts program, university of nairobi, kenya. **Journal of Education and Training Studies**, v. 2, n. 2, p. 176–188, 2014. Citado 2 vezes nas páginas 23 e 24.
- MOORE, M. G. Learner autonomy: The second dimension of independent learning. **Convergence**, International Council for Adult Education, v. 5, n. 2, p. 76, 1972. Citado na página 21.
- _____. The theory of transactional distance. In: **Handbook of distance education**. [S.l.]: Routledge, 1973, 1993, 2013. Citado na página 18.

_____. Teoria da distância transacional. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 1, n. 0, 2008. ISSN 1806-1362. Disponível em: <<http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/111>>. Citado 5 vezes nas páginas 18, 19, 20, 21 e 23.

PAUL, R. C. et al. Revisiting zhang's scale of transactional distance: Refinement and validation using structural equation modeling. **Distance Education**, Taylor & Francis, v. 36, n. 3, p. 364–382, 2015. Citado 2 vezes nas páginas 20 e 23.

PAZ, F.; CAZELLA, S. Identificando o perfil de evasão de alunos de graduação através da mineração de dados educacionais: um estudo de caso de uma universidade comunitária. In: **Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação**. [S.l.: s.n.], 2017. v. 6, n. 1, p. 624. Citado na página 22.

RAMOS, J. L. C. Uma abordagem preditiva da evasão na educação a distância a partir dos construtos da distância transacional. Universidade Federal de Pernambuco, 2016. Citado 2 vezes nas páginas 17 e 20.

RIBEIRO, M. A. O projeto profissional familiar como determinante da evasão universitária: um estudo preliminar. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 6, n. 2, p. 55–70, 2005. Citado na página 22.

RIGO, S. J. et al. Aplicações de mineração de dados educacionais e learning analytics com foco na evasão escolar: oportunidades e desafios. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 22, n. 1, p. 132–146, 2014. Citado na página 26.

ROMERO, C.; VENTURA, S. Educational data mining: a review of the state of the art. **IEEE Transactions on Systems, Man, and Cybernetics, Part C (Applications and Reviews)**, Ieee, v. 40, n. 6, p. 601–618, 2010. Citado na página 27.

_____. Data mining in education. **Wiley Interdisciplinary Reviews: Data Mining and Knowledge Discovery**, Wiley Online Library, v. 3, n. 1, p. 12–27, 2013. Citado 2 vezes nas páginas 27 e 28.

RUMBLE, G. **The planning and management of distance education**. [S.l.]: Croom Helm, 1986. Citado na página 19.

RUSSELL, S.; NORVIG, P. Artificial intelligence a modern approach 3rd edition pdf. **Hong Kong: Pearson Education Asia**, 2011. Citado 2 vezes nas páginas 28 e 29.

SINDICATO DAS MANTENEDORAS DO ENSINO SUPERIOR. **Mapa do Ensino Superior no Brasil — 2015**. 2015. Disponível em: <<http://convergenciacom.net/pdf/mapa-ensino-superior-brasil-2015.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2019. Citado na página 22.

_____. **Mapa do Ensino Superior no Brasil — 2016**. 2016. Disponível em: <http://convergenciacom.net/pdf/mapa_ensino_superior_2016.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2019. Citado na página 22.

STEINMAN, D. Educational experiences and the online student. **TechTrends**, Springer, v. 51, n. 5, p. 46–52, 2007. Citado na página 23.

SUTHAHARAN, S. Machine learning models and algorithms for big data classification. In: **Integrated Series in Information Systems**. [S.l.]: Springer, 2016. v. 36. Citado 5 vezes nas páginas 28, 30, 31, 32 e 33.

TAN, P.-N.; STEINBACH, M.; KUMAR, V. **Introdução ao datamining: mineração de dados**. [S.l.]: Ciência Moderna, 2009. Citado 4 vezes nas páginas 25, 29, 30 e 31.

ZHANG, A. M. **Transactional distance in web-based college learning environments: Toward measurement and theory construction**. [S.l.]: Virginia Commonwealth University, 2003. Citado 2 vezes nas páginas 20 e 23.

ANEXO A – COMANDOS SERIAIS DA ESTAÇÃO METEOROLÓGICA VANTAGE VUE™

Tabela 3 – Comandos seriais suportados pela estação meteorológica *Vantage Vue™*

Instrução	Descrição
Comandos de teste	
TESTE	Envia a <i>string</i> "TEST\n"de volta
WRD	Responde com o tipo de estação meteorológica
RXCHECK	Responde com o diagnóstico do Console
RXTEST	Muda a tela do console de " <i>Receiving from</i> " para tela de dados atuais
VER	Responde com a data do <i>firmware</i>
RECEIVERS	Responde com a lista das estações que o console "enxerga"
NVER	Responde com a versão do <i>firmware</i>
Comandos de dados atuais	
LOOP	Responde com a quantidade de pacotes especificada a cada 2s
LPS	Responde a cada 2s com a quantidade de pacotes diferentes especificada
HILOWS	Responde com todo os dados de <i>high/low</i>
PUTRAIN	Seta a quantidade anual de precipitação
PUTET	Seta a quantidade anual de evapotranspiração
Comandos de <i>download</i>	
DMP	Faz o <i>download</i> de todo o arquivo de memória
DMAFT	Faz o <i>download</i> de todo o arquivo de memória após a data especificada
Comandos da EEPROM	
GETEE	Lê toda a memória EEPROM
EEWR	Escreve um <i>byte</i> de dados à partir do endereço especificado
EERD	Lê a quantidade de dados especificada iniciando no endereço especificado
EEBWR	Escreve os dados na EEPROM
EEBRD	Lê os dados da EEPROM
Comandos de calibração	
CALED	Envia os dados da temperatura e umidade corrente para atribuir à calibração
CALFIX	Atualiza o <i>display</i> quando os números de calibração mudam
BAR	Seta os valores da elevação e o <i>offset</i> do barômetro quando a localização é alterada
BARDATA	Mostra os valores atuais da calibração do barômetro

Continua na próxima página

Tabela 3 – Continuação da página anterior

Instrução	Descrição
Comandos de limpeza	
CLRLOG	Limpa todo o arquivo de dados
CLRALM	Limpa todos os limiares dos alarmes
CLRCAL	Limpa todos os <i>offsets</i> da calibração da temperatura e da umidade
CLRGRA	Limpa o gráfico do console
CLRVAR	Limpa o valor da precipitação ou da evapotranspiração
CLRHIGHS	Limpa todos os valores de pico diários, mensais ou anuais
CLRLOWS	Limpa todos os valores de mínimos diários, mensais ou anuais
CLRBITS	Limpa os <i>bits</i> de alarme ativos
CLRDATA	Limpa todos os dados atuais
Comandos de configuração	
BAUD	Atribui o valor do <i>baudrate</i> do console
SETTIME	Define a data e a hora do console
GAIN	Define o ganho do receptor de rádio
GETTIME	Retorna a hora e a data atual do console
SETPER	Define o intervalo de arquivamento
STOP	Desabilita a criação dos registros
START	Habilita a criação dos arquivos
NEWSETUP	Reinicia o console após alguma configuração nova
LAMPS	Liga ou desliga as lâmpadas do console

Fonte – ??) (Traduzido).