

Não, nem tudo é fado



Nuno Crato

Os desastrosos resultados do inquérito internacional PISA (*Programme for International Student Assessment*) têm sido muito discutidos. E ainda bem! Ainda bem pela atenção aos números e pelo debate, não obviamente pelos tristes resultados.

O PISA, o TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) e outros inquéritos internacionais têm sido muito importantes para o país. Não são perfeitos, como nada é perfeito, mas são incomparavelmente mais fiáveis e consistentes do que os exames e provas habitualmente realizados pelo nosso Ministério da Educação.

Dois exemplos. Quando, na transição de século, se discutia em Portugal se o nosso país seria um exemplo educativo, muita gente olhava para os exames e dizia que a educação ia bem [1]. Foi preciso participar no TIMSS de 1995 e, depois, no PISA de 2000, para que caísse sobre nós um balde de água fria: estávamos no fim da tabela, apenas com dois ou três países pior do que nós. Reagimos, e sucessivos governos manifestaram a preocupação com os resultados e a vontade de os melhorar.

Segundo exemplo. Depois da pandemia, quando se generalizava a preocupação com as perdas cognitivas dos nossos alunos, os responsáveis introduziram um processo de recuperação. O ministério fez provas e divulgou resultados mais positivos do que os de 2019, de antes da pandemia! Os responsáveis políticos da altura afirmaram, em novembro de 2022, que “a recuperação das aprendizagens está a surtir efeitos” [2]. O ministério reforçou esse otimismo em dois relatórios de 2023. Não havia motivos para preocupação. Os críticos, como sempre, eram alarmistas e simplistas. Não tinham a sofisticação dos governantes!

O PISA de 2022, divulgado em 5 de dezembro de 2023, contradiu essas afirmações. Tínhamos retrocedido mais do que a média da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e mais do que outros países que encerraram as escolas por período semelhante.

Agora, voltámos a ter um grande, um enorme balde de água fria: um retrocesso a níveis de início de século! Tudo está muito bem descrito em vários artigos do PÚBLICO, do Observador e de outra imprensa. Agora, é preciso olhar para a frente. Mas não o podemos fazer sem atentar no que se passou. Sem olhar para o essencial.

Não é necessário muita sofisticação estatística. Basta olhar para os gráficos para notar a existência de dois períodos: um de

espetacular subida, de 2000 a 2015, outro de dramática descida, de 2016 até hoje.

O mesmo aconteceu na evolução do TIMSS do 4.º ano em matemática. Os alunos que entraram no 1.º ano em 2011 seguiram um processo de ensino mais rigoroso, e obtiveram em 2015 os melhores resultados de sempre registados em Portugal. Os seguintes começaram a baixar. Porquê?

Eu sei, eu sei! Estamos a ser simplistas... É que a média da OCDE também desceu; é que não estamos a ter em conta a imigração; é que olvidámos a influência perniciosa do digital (ah!, afinal é perniciosa?); é que esquecemo-nos das greves; é que não percebemos o espírito dos tempos; é que não percebemos a importância do espírito crítico... Sei lá. É o fado.

A quantidade de fatores que influenciam os caminhos da educação dos países é enorme, pelo que se podem sempre encontrar fatores aparentemente explicativos ou parcialmente explicativos.

Temos de nos concentrar no essencial e voltar a olhar para o gráfico da evolução do nosso país. O que distingue o período de evolução do período de retrocesso?

Quem quer que tenha seguido o que se passou, lembrar-se-á de alguns fatores decisivos. Destaco três.

Curriculum e exigência

Após o primeiro choque PISA, de 2000, praticamente todos os governos se preocuparam em tornar o currículo mais claro e mais exigente. Podemos discordar de muito do que fizeram, mas o caminho era esse, que os alunos soubessem mais, que estivessem mais bem preparados. Com as metas de aprendizagem de Isabel Alçada e as metas curriculares que introduzimos, queríamos que os objetivos de aprendizagem – aquilo que os alunos deviam saber – se tornassem mais precisos. Por isso, falo em currículo baseado no conhecimento, e não em competências [3].

Em 2016, as diretivas governamentais mudaram. Começou a dizer-se que uma pormenorização de temas obrigatórios era restritiva, que era necessária flexibilidade, e que a exigência prejudicava os alunos oriundos de meios mais desfavorecidos. Era preciso interessá-los com temas aplicados e desenvolver “competências”, mais do que memorizar matéria. Em particular, substituiu-se o currículo anterior pelas ditas Aprendizagens Essenciais.

Não são apenas nomes diferentes. A ideia é oposta. As metas eram uma sequência organizada, que permitia evoluir na formação e apreender conceitos estruturados. As aprendizagens essenciais são listas desarticuladas de atividades, sem ambição e sem a preocupação de relacionar conhecimentos. Conduzem a uma formação deficiente, limitada, em que pouco fica. No fundo, promovem a memorização superficial e acritica.

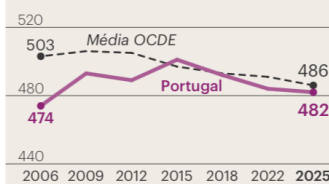
Avaliação e incentivos

Aqui, é tudo bem conhecido. Para além de eliminar as provas finais de 4.º e 6.º anos – o que destruiu uma série temporal que, bem

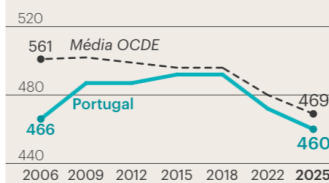
PISA: Portugal cresceu e depois caiu mais depressa que a OCDE

Evolução das pontuações a Ciências, Matemática e Leitura

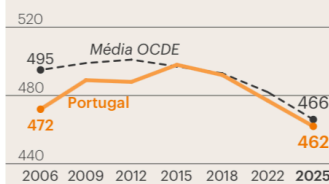
Ciências



Matemática

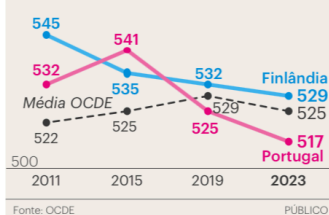


Leitura



TIMSS: Portugal chegou a superar a Finlândia, mas perdeu terreno

Evolução das pontuações no TIMSS — Matemática, 4.º ano



Fonte: OCDE PÚBLICO



A quebra continuada dos resultados no PISA foi causada por uma década de políticas educativas erróneas, que derivam de teimosia ideológica e de opiniões anticientíficas sobre currículo e avaliação

ou mal, nos dava alguma ideia sobre o que os alunos sabiam no final de cada ciclo –, criou-se um embuste, provas a meio dos ciclos, e, a partir de 2016, avançou-se para uma avaliação dita formativa, com o malfadado projeto MAIA, que obrigava a manipular centenas de itens praticamente impossíveis de valorar com o mínimo de rigor. Foi a burocracia sobre os professores para evitar a avaliação externa.

É fácil dizer que o importante não são os exames e sim as expectativas elevadas. Mas pergunto: sem um currículo ambicioso e sem avaliações externas, sejam exames, sejam provas finais, como se pode falar em expectativas elevadas?

Modernidade e atavismo

Entre as medidas postas em prática ao longo dos anos 2002-2015, destaco os anos 2011-2015, com políticas explicitamente baseadas na experiência e na ciência moderna. A psicologia cognitiva diz-nos que a avaliação é fundamental para a aprendizagem. E a economia da educação mostra-nos que os países de nível educativo fraco ou médio – como Portugal – progredem quando se instituem provas com consequências, e regredem quando essas provas são abandonadas [4].

A psicologia educativa diz-nos também que o ensino explícito é decisivo para o progresso dos alunos e que o ensino por descoberta funciona mal. Pode funcionar, isso sim, um ensino que introduz projetos e desafios, mas subordinados à progressão curricular conduzida pelo professor. O desenvolvimento da compreensão profunda vem da assimilação de matérias bem estruturadas e relacionadas, construídas passo a passo sobre o conhecimento. O espírito crítico não se pode desenvolver em abstrato, apenas com base no conhecimento estruturado.

Em contrapartida, a tradição antiquada do romantismo pedagógico coloca em oposição memorização e compreensão, defende o ensino baseado em projetos – uma ideia de 1918! –, afirma que o conhecimento factual não é necessário, apenas o raciocínio, e que só o que os alunos constroem por si tem valor educativo – outra ideia velha, de há mais de 100 anos [5].

Queremos regressar a estas ideias antiquadas e rejeitadas pela experiência, e que tanto retrocesso causaram, ou queremos progredir na formação dos nossos jovens? É preciso decidir. Nem tudo é fado.

[1] Dei vários exemplos no meu velho livro *‘Eduques’ em Discurso Directo*, Gradiva, 2006.

[2] Descrevo brevemente este processo no meu livro *Aprender*, FFMS, 2024.

[3] No meu livro *Aprender*, FFMS, 2024, tento clarificar esta diferença.

[4] Discuto longamente este tema e cito os estudos fundamentais no meu já citado *Aprender*.

[5] Vejam-se as referências no meu já citado *Eduques*.

Ex-ministro da Educação e Ciência (2011-2015), professor-investigador Cemapre/ISEG, presidente da Iniciativa Educação

Para além do PISA (1)



Nuno Crato

A quebra continuada dos resultados dos alunos desde 2016 tem provocado debates, mas nem sempre sobre a maneira de melhorar

As conclusões do inquérito internacional PISA (*Programme for International Student Assessment*) de 2025 têm sido muito discutidas. Mas têm também revelado atitudes surpreendentes.

Muitos têm registado preocupações e procurado olhar para os dados e para a nossa história, procurando soluções. Outros recusam “saudosismo” e “catastrofismo”, dizendo que não aderem a uma visão negativa...

Sim, não houve nenhuma inundação que deixasse Lisboa soterrada, com milhares de mortos, nem nenhum ataque de *drones* à Europa que incendiasse as florestas e destruísse as colheitas, provocando a fome de milhões.

No entanto, em termos educativos, os resultados do PISA revelaram uma *catástrofe*. É assim que o próprio *The Economist* em geral o classifica.

Mais perto de uma catástrofe do que de um pequeno percalço

Os pais que veem alguns trabalhos indigentes entregues aos seus filhos, os professores conscientes que desesperam com alunos quase adultos com dificuldades em ler e compreender um pequeno texto, os docentes universitários que se depaenam com jovens que não conseguem comparar frações – quanto mais resolver alguns problemas de álgebra! –, todos os que têm testemunhado uma degradação da exigência e da formação dos alunos, todos esses viram agora que não se trata apenas das suas impressões e suspeitas. São os resultados repetidos de inquéritos internacionais feitos com alguns dos melhores instrumentos de avaliação. São esses que confirmam uma degradação continuada, desde há praticamente dez anos até aos dias de hoje.

Foi uma quebra de todos os valores em Matemática, Leitura e Ciência que nos fez retroceder a níveis da ordem dos de início deste século. Em termos educativos, e de acordo com as estimativas usuais, esta quebra significa que os nossos alunos de 15 anos em 2025 sabiam aproximadamente o mesmo que, em 2015, os alunos de 13 anos e 13 anos e meio sabiam. Para os nossos jovens, é a perda de mais de um ano de vida escolar.

Não é uma quebra isolada. De há dez anos a



NUNO FERREIRA SANTOS

esta parte que registamos sucessivamente quebras maiores do que as da média da OCDE. Não se podem descartar estes dados como pormenores estatísticos. Não há pandemia, não há instabilidade, não há imigração, não há contexto ou crise internacional que explique este retrocesso. Contextos difíceis têm frequentemente existido, mas não são desculpa para erros de política educativa.

Não querendo ser “catastrofista” – o que quer que se entenda por essa palavra –, mas em revolta com a indiferença, pergunto: a que níveis será preciso descer para que todos nos preocupemos?

Será então “saudosismo” querer regressar aos níveis de 2015 quando os nossos alunos revelaram um desempenho superior à média da OCDE e, em alguns aspetos, superior ao de países avançados, como a Finlândia? Ou será que, para alguns, a mediocridade fácil é o “novo normal”?

Não foi o “eduquês” que governou o país entre 2002 e 2011

Igualmente inquietante é a sucessão de comentaristas mais preocupados em descredibilizar a política seguida entre 2011 e 2015 do que em analisar os erros da política seguida a partir de 2016, pois foi esta última que nos conduziu aos atuais resultados.

Por muito que isso me custe, pois, como o leitor provavelmente sabe, foi entre 2011 e 2015 que tive responsabilidades governativas, vou ter de ser claro.

De cerca de 2002 a 2015, e já várias vezes expressei esta opinião, mesmo quando estava no Governo, as políticas educativas reagiram positivamente ao choque dos resultados revelados pelo PISA 2000 (e pelo TIMSS de 1995).

O ministro David Justino (2002-04) cedo manifestou grande preocupação com os resultados a Matemática e Ciências e criou uma comissão para enfrentar o problema, comissão em que tive o privilégio de colaborar. Foi ele também quem criou os exames do 9.º ano a Matemática e Português, logo organizados pela ministra Carmo Seabra (2004-05).

Maria de Lurdes Rodrigues (2005-09) pôs em prática esses exames e lançou planos de combate ao insucesso. A eficácia desses

planos pode ser questionada, mas a atitude é clara, na sequência de ter reconhecido a “enorme gravidade” do “défice de competências em Matemática” (27.04.2005).

Note-se que o referido valor em Matemática era 466 e o de 2025, 460. Se, na altura, Maria de Lurdes Rodrigues falava de uma “enorme gravidade”, o que será agora?

A responsável seguinte, Isabel Alçada (2009-11), decidiu clarificar os programas, criando as metas de aprendizagem para que os objetivos curriculares fossem mais claros.

Nada disto tem que ver com aquilo que critiquei no meu livrinho *O “Eduquês” em Discurso Directo*, de 2006, em que discuto orientações político-pedagógicas que classifico como “românticas e construtivistas”. Aliás, refiro-me aí positivamente a políticas de vários ministros anteriores. Não peço que me leiam, mas que não me citem pelo que não disse nem escrevi.

Em minha opinião, e visto tudo à distância, as orientações seguidas entre 2002 e 2011 caminhavam essencialmente na mesma direção. Apesar disto, as teorias românticas continuaram vivas nos serviços do ministério e impediram, muitas vezes, que as políticas tivessem a necessária eficácia. Daí que o debate e as divergências prosseguissem.

No momento seguinte, entre 2011 e 2015, as metas curriculares foram tornadas mais ambiciosas e mais concretas. As provas de aferição, que já existiam no 4.º e 6.º anos de escolaridade, e que, em 2007, tinham passado de amostrais a obrigatórias para todos os alunos, foram reforçadas, tornando-se provas finais de ciclo, com peso na classificação dos alunos e, por isso, com possíveis

consequências, embora mínimas, no seu percurso escolar.

O “virar de página” de 2016: o “eduquês” no poder degrada a educação

Se o leitor tiver boa memória, ou se der uma vista de olhos pela imprensa e pelas polémicas da altura, verá que a partir de 2016 a viragem foi inusitadamente radical.

Logo em janeiro, em declarações de uma agressividade até então inaudita em referência a governos precedentes, o então ministro diz que o modelo anterior “estava errado e era nocivo”, fala de “estreitamento curricular” e diz que alunos a “treinarem para os exames” é “pernicioso e até nocivo” [1].

Em abril, o então secretário de Estado vai mais longe nos aspetos curriculares e diz que “os programas são extensos de mais” e conduzem à “memorização de conteúdos” [2]. Ao mesmo tempo, é anunciada uma revisão curricular, com uma flexibilização que possibilita às escolas deixarem de fora 25% dos conteúdos programáticos [3].

Estas declarações mostravam aquilo que todos imediatamente perceberam: os objetivos curriculares exigentes iam ser abandonados. Em vez de querer que os alunos soubessem mais, passa a admitir-se que estudem menos. As metas curriculares passaram a ser letra morta.

A acompanhar a degradação dos objetivos curriculares, foram anuladas as provas finais de 4.º e 6.º anos e foram criados simulacros de avaliação: as provas de aferição a meio dos ciclos. Na Assembleia, um deputado da “geringonça” disse que se estavam a reverter as “maldades” feitas aos alunos. Outra deputada do mesmo setor afirmou que preferia médicos felizes a médicos sabedores. Depois, tentou-se acabar com os exames de conclusão do secundário [4]. Nunca mais daqui saímos, se formos citar tudo.

Em suma, houve políticas educativas associadas a um progresso e políticas associadas a um retrocesso. Quando se esfumam objetivos curriculares claros e ambiciosos em favor de “aprendizagens essenciais”, vagas e pouco ambiciosas, e quando se aniquila a avaliação sistemática associada a objetivos claros, também se substituem os apoios aos alunos com dificuldades por incentivos socioemocionais. É então natural que os resultados baixem.

Não sei se se use a palavra “catástrofe” se a palavra “tragédia”, se falemos em “saudosismo” ou em “memória”. Mas é preciso reagir. Na segunda parte deste artigo procurarei propor medidas de melhoria de sucesso escolar.

É que este não é um debate sobre o passado. É um debate sobre o futuro.

[1] *Expresso*, 12 de janeiro de 2016.

[2] *Observador*, 30 de abril de 2016.

[3] Depois fixado no DL 55/2018, de 6 de julho, e possibilitado para mais de 25% pela Portaria 181/2019.

[4] *Eco*, 13 de setembro de 2022.

Nota: a segunda parte deste artigo será publicada na próxima segunda-feira

Professor-investigador, ex-ministro da Educação e Ciência entre 2011 e 2015

“Se o leitor tiver boa memória (...), verá que a partir de 2016 a viragem foi inusitadamente radical

Espaço público

Para além do PISA (2)



Nuno Crato

As conclusões do inquérito internacional PISA (*Programme for International Student Assessment*) de 2025 têm sido muito discutidas. E bem! Mas nem sempre apontando para as necessárias correções de política educativa. Como argumentei na primeira parte deste artigo, muitos articulistas e comentaristas têm manifestado sobretudo uma preocupação: desculpar a queda destes dez últimos anos para evitar que algo mude.

Alguns deles são de uma violência e grosseria surpreendentes, revelando um horror a que se possa regressar a objetivos ambiciosos e a um sistema de avaliação rigorosa, tal como aconteceu nos anos que antecederam 2015 e que nos conduziram aos nossos melhores resultados de sempre. Assim, falam em causas múltiplas, em contextos internacionais negativos, na sobreposição de documentos curriculares, quando não recorrem, pura e simplesmente, a ataques *ad hominem* e a insultos.

Será sempre questionável atribuir uma causa única aos resultados dos alunos. Mas isso não quer dizer que não se consiga associar algumas políticas aos seus resultados. Se assim não fosse, nem valeria a pena pensar na grave crise financeira e económica que se iniciou em 2010-2011 – e, no entanto, os resultados melhoraram em 2015.

Os alunos do PISA 2025 são vítimas da “geringonça” educativa

Ora, há, pelo menos, dois casos muito claros. O primeiro é o da política iniciada com o governo da “geringonça” a partir de 2016 e prosseguida pelo menos até 2024, pois foi acompanhada por uma baixa de resultados dos alunos em todas as avaliações internacionais. Foi uma queda sistemática, continuada e grave. Houve dificuldades de contexto: pandemia, imigração, descontentamento de professores... Mas dificuldades de contexto existiram sempre. Basta pensar na grave crise financeira e económica que se iniciou em 2010-2011 – e, no entanto, os resultados melhoraram em 2015.

Agora, já não é possível culpar governos anteriores. Os estudantes testados em 2025 tinham seis anos em 2016. Passaram toda a sua vida com a política da “geringonça” educativa e dos seus sucessores.

É certo que terão registado ainda, nos seus primeiros anos, alguma influência de políticas anteriores. É certo que sofreram vários contextos desfavoráveis. Mas, nesses anos de escola, qual é a política preponderante? É a política de “aprendizagens essenciais”, de “flexibilidade curricular” negativa [1], de abandono de avaliações finais nos anos terminais de ciclo. Foi uma política dita de

inclusão, mas que *excluiu* alunos de uma boa educação. Não há como negá-lo.

O segundo caso é o que as avaliações do TIMSS (*Trends in Mathematics and Science Studies*) nos fornecem a partir de 2011, momento em que regressámos a essa avaliação internacional [2].

É aqui que se pode isolar, tanto quanto alguma vez se consegue, uma política de outra. Em 2011, os alunos que entraram no primeiro ano de escola começaram num ambiente geral de mudança em direção a maior exigência. Foi logo aumentado o tempo de aula dedicado à matemática e ao português, foi logo anunciado que o currículo iria ser tornado mais exigente, foi logo claro que se iria reforçar a avaliação no fim dos dois primeiros ciclos. O sinal estava dado. E foi ouvido.

Começaram a ser feitas as metas curriculares, que entraram como recomendadas quando esses alunos estavam no segundo ano, e como obrigatórias no terceiro e quarto ano. Foram introduzidas as provas finais de ciclo, que esses alunos fizeram em 2015.

Quer dizer, tanto os professores dos alunos que entraram na escola em 2011 como os seus encarregados de educação perceberam que os tempos tinham mudado. E esses quatro anos bastaram para que a dedicação dos professores e a consciência das famílias levassem os alunos a um desempenho extraordinário em matemática no TIMSS de 4.º ano, passando acima da então mítica Finlândia.

É difícil encontrar exemplo tão claro de sucesso de uma política concertada de exigência curricular.

Mesmo que seja mais difícil, a comparação entre os PISA 2012, 2015 e 2018 permite-nos chegar a conclusões interessantes.

Em 2009 e 2012, os nossos alunos tinham já alcançado um desempenho muito superior ao do início do século. Em 2015, estavam já mergulhados num regime geral de maior exigência. Como é óbvio, não tinham feito provas finais de 4.º e 6.º anos –

e é demagógico questioná-lo –, mas tinham sido expostos às novas metas curriculares.

Os que na altura estavam no 10.º ano, e que constituem mais de metade da amostra do PISA 2015 (57%), tinham feito prova final do 9.º ano, estudado sob influência supletiva das metas e de um ambiente geral de maior exigência desde há três anos. Os que então estavam no 7.º (3%) tinham tido as metas como referência única durante um ano. Os que estavam no 8.º (7%) tinham-nas tido durante dois anos [3].

O importante é que todos os que fizeram parte da amostra, mesmo os do 9.º ano (20%), tiveram as metas como referência e, sobretudo, como orientação curricular que se sabia ir determinar os conteúdos dos exames em que estavam, melhoraram em relação aos seus homólogos do PISA de 2012. Foi acaso?

Três anos mais tarde, em 2018, os alunos que fizeram o PISA estudaram pelas metas curriculares, é verdade. Mas apenas o fizeram formalmente. O governo criticava-as, retirou os tempos adicionais às disciplinas de matemática e português, criou um sistema de flexibilidade curricular,



Há uma conclusão que se pode retirar de toda esta discussão: não basta olhar para fatores isolados para entender a evolução das políticas



rejeitou a forma como os exames eram feitos, tornando claro que as linhas curriculares das metas não iam servir de base à avaliação. Não é de espantar que no PISA de 2018 se comece a verificar descidas, depois aceleradas nas avaliações seguintes, até chegarmos ao descalabro de 2025.

Tudo começa com o currículo

Há uma conclusão que se pode retirar de toda esta discussão: não basta olhar para fatores isolados para entender a evolução das políticas. Pode existir um bom currículo ao mesmo tempo que um menos bom. Se os responsáveis ignorarem objetivos de aprendizagem ambiciosos e não alinharem o seu discurso e os seus incentivos com eles, as coisas começam a falhar. Se, além disso, não existir avaliação fiável ou se se testarem os alunos e avaliarem as escolas com outros objetivos, por exemplo, projetos vagos sem base disciplinar ou sensibilizações sociais, de pouco serve ter metas curriculares bem estruturadas. O mesmo se passa com a existência de bons manuais escolares, alinhados com o currículo – se falhar, como começou a acontecer a partir de 2017, um processo de certificação que o garanta, os problemas aumentam.

Se queremos regressar a um progresso educativo há que ter isso em conta. Tudo começa com o currículo, mas não é preciso ser especialista em educação para entender que uma coisa é o currículo *formalmente estabelecido*, outra o currículo *ensinado*, outra ainda o currículo *avaliado*.

A *coerência* é a chave. A um currículo bem estruturado, progressivo, exigente e pormenorizado deve juntar-se uma avaliação frequente, fiável, consistente, alinhada com esse currículo. Nem todos alcançam os objetivos escolares ao mesmo ritmo e com a mesma independência. Ao invés de baixar os critérios e diminuir as expectativas, devem-se criar condições para prestar concertadamente apoios cognitivos especiais aos jovens com mais dificuldades.

Sem um currículo bem organizado, pormenorizado, progressivo, ambicioso e baseado na lógica do conhecimento, nada disto é possível.

Vale a pena repetir: este não é um debate sobre o passado, é um debate sobre o futuro.

[1] Permitindo às escolas eliminar 25% dos conteúdos curriculares (DL 55/2018) e mesmo mais (Portaria 181/2019)

[2] Depois de um desempenho muito baixo em 1995, Portugal só regressou às provas TIMSS em 2011, por acertada decisão da ministra Isabel Alçada. A única comparação que em 2011 se poderia fazer é com os resultados TIMSS de 1995, quando os alunos de 2011 ainda não tinham nascido. De qualquer forma, registou-se um progresso notável

[3] Os do 8.º ano tinham seguido as metas como orientação curricular única durante dois anos consecutivos, e os do 7.º durante um ano.

Professor-investigador, Cemapre, ISEG, Universidade de Lisboa. Ministro da Educação e Ciência entre 2011 e 2015