

INFLUÊNCIAS DAS METODOLOGIAS ATIVAS E OUTRAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NA ATUAÇÃO PROFISSIONAL APÓS A GRADUAÇÃO: UMA REVISÃO NARRATIVA

INFLUENCE OF ACTIVE LEARNING METHODOLOGIES AND OTHER EDUCATIONAL
EXPERIENCES ON PROFESSIONAL PRACTICE AFTER GRADUATION: A NARRATIVE
REVIEW

INFLUENCIA DE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS Y OTRAS EXPERIENCIAS
FORMATIVAS EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL DESPUÉS DE LA GRADUACIÓN: UNA
REVISIÓN NARRATIVA

Natália Fernanda Santos Pereira¹
Júlio César Taffarel²
Dandara Lorrayne do Nascimento³

RESUMO: Este estudo tem como objetivo analisar as evidências disponíveis sobre a relação entre metodologias ativas e outras experiências formativas desenvolvidas ao longo da graduação e os resultados profissionais observados após a conclusão do curso. Realizou-se uma revisão narrativa, exploratória e descritiva, com buscas nas bases Scopus, Web of Science, ScienceDirect e Google Acadêmico, sem delimitação temporal. Foram considerados estudos sobre egressos, competências profissionais, empregabilidade, prontidão para a carreira e resultados de trabalho, com atenção às comparações entre abordagens ativas e modelos predominantemente tradicionais. Os estudos indicaram associações favoráveis principalmente com competências transversais, como comunicação, colaboração, resolução de problemas, adaptabilidade, habilidades interpessoais e prontidão para o trabalho. A aprendizagem baseada em projetos e as experiências integradas ao trabalho apresentaram resultados positivos em diferentes contextos, embora os efeitos não tenham sido uniformes. Observou-se heterogeneidade de delineamentos, períodos de acompanhamento, áreas de formação e indicadores profissionais, além do predomínio de medidas autorreferidas. Conclui-se que as metodologias ativas e experiências formativas contextualizadas podem contribuir para competências relevantes à transição profissional, mas as evidências disponíveis não permitem atribuir, isoladamente, melhores resultados de carreira a essas metodologias.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Ensino superior. Empregabilidade.

¹Doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre em Engenharia Mecânica pela UFMG. Engenheira de Produção pela Universidade de Itaúna (UIT). E-mail:

²Doutorando em Odontologia, área de Reabilitação Oral, pela Faculdade de Odontologia de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FORP-USP). Cirurgião-dentista pela Universidade Federal do Paraná (UFPR).

³Doutoranda em Modelagem Matemática e Computacional pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Mestre em Modelagem Matemática e Computacional pelo CEFET-MG e Licenciada em Matemática pelo Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG).

ABSTRACT: This study aims to analyze the available evidence on the relationship between active learning methodologies and other educational experiences developed throughout undergraduate education and the professional outcomes observed after graduation. A narrative, exploratory, and descriptive review was conducted, with searches performed in the Scopus, Web of Science, ScienceDirect, and Google Scholar databases, without a temporal restriction. Studies addressing graduates, professional competencies, employability, career readiness, and work outcomes were considered, with attention to comparisons between active approaches and predominantly traditional models. The studies showed favorable associations mainly with transferable competencies, including communication, collaboration, problem-solving, adaptability, interpersonal skills, and work readiness. Project-based learning and work-integrated experiences showed positive results in different contexts, although the effects were not uniform. Heterogeneity was observed in study designs, follow-up periods, fields of education, and professional indicators, together with a predominance of self-reported measures. Conclusion the active methodologies and contextualized learning experiences may contribute to competencies relevant to the transition to professional practice, but the available evidence does not support attributing better career outcomes to these methodologies in isolation.

Keywords: Active learning; Higher education; Employability.

RESUMEN: Este estudio tiene como objetivo analizar las evidencias disponibles sobre la relación entre las metodologías activas y otras experiencias formativas desarrolladas a lo largo de la formación de grado y los resultados profesionales observados después de la conclusión del curso. Se realizó una revisión narrativa, exploratoria y descriptiva, con búsquedas en las bases de datos Scopus, Web of Science, ScienceDirect y Google Académico, sin delimitación temporal. Se consideraron estudios sobre egresados, competencias profesionales, empleabilidad, preparación para la carrera y resultados laborales, con atención a las comparaciones entre enfoques activos y modelos predominantemente tradicionales. Los estudios mostraron asociaciones favorables principalmente con competencias transversales, como comunicación, colaboración, resolución de problemas, adaptabilidad, habilidades interpersonales y preparación para el trabajo. El aprendizaje basado en proyectos y las experiencias integradas al trabajo presentaron resultados positivos en diferentes contextos, aunque los efectos no fueron uniformes. Se observó heterogeneidad en los diseños, períodos de seguimiento, áreas de formación e indicadores profesionales, además del predominio de medidas autoinformadas. Se concluye que las metodologías activas y las experiencias formativas contextualizadas pueden contribuir al desarrollo de competencias relevantes para la transición profesional, pero la evidencia disponible no permite atribuir, de forma aislada, mejores resultados de carrera a estas metodologías.

Palabras clave: Metodologías activas. Educación superior. Empleabilidad.

INTRODUÇÃO

As metodologias ativas de ensino-aprendizagem têm sido incorporadas ao ensino superior e à educação profissional com a finalidade de ampliar a participação dos estudantes, favorecer a integração entre teoria e prática e desenvolver competências relacionadas à resolução de problemas, ao trabalho em equipe e à autonomia. Entre essas estratégias, a Aprendizagem Baseada em Projetos (PjBL, do inglês *Project-Based Learning*) busca aproximar experiências educacionais de problemas e demandas encontrados em contextos profissionais, podendo contribuir para a preparação dos estudantes para o trabalho (SUBHAMOL VR e SHOBHANA S, 2025; NASEER F, et al., 2025).

Outras abordagens, como a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL, do inglês *Problem-Based Learning*), estudos de caso, simulações, experiências práticas e aprendizagem integrada ao trabalho também têm sido utilizadas para promover a aplicação de conhecimentos em situações reais ou simuladas. A empregabilidade dos egressos passou a ocupar posição relevante no debate sobre a educação superior em razão das transformações tecnológicas, da digitalização e das mudanças nas práticas organizacionais, o que tem ampliado a expectativa de que as universidades desenvolvam competências profissionais e fortaleçam a aproximação com o mundo do trabalho (VLACHOPOULOS D e PACHNI TSITIRIDOU OP, 2026).

A literatura sobre empregabilidade indica, contudo, que a transição da formação para o trabalho não depende exclusivamente da aquisição de habilidades genéricas ou técnicas. Resultados profissionais também são influenciados por fatores individuais, sociais e contextuais, incluindo diferentes formas de capital, condições do mercado de trabalho e oportunidades de experiência profissional, de modo que empregabilidade e obtenção de emprego não devem ser tratadas como conceitos equivalentes (CLARKE M, 2018; TOMLINSON M, 2017).

Estudos que acompanham estudantes e egressos sugerem que experiências de aprendizagem ativas e contextualizadas podem favorecer competências transferíveis para o trabalho. Programas de aprendizagem ativa desenvolvidos para além da sala de aula foram associados à maior adaptabilidade de carreira, enquanto experiências de empregabilidade e aprendizagem integrada ao trabalho apresentaram associação com prontidão para a carreira e resultados de emprego após a graduação (HUI T, et al., 2021; LIN-STEPHENS S, et al., 2024). Revisões sobre empregabilidade também destacam a importância de estratégias que articulem desenvolvimento de competências, experiências práticas e colaboração entre instituições de ensino e empregadores (ABELHA M, et al., 2020; BARACHINO H, et al., 2025).

Apesar desses resultados, permanece uma lacuna entre demonstrar benefícios durante o processo formativo e comprovar efeitos sustentados na trajetória profissional após a graduação. Os estudos disponíveis variam quanto às metodologias investigadas, áreas de formação, períodos de acompanhamento, indicadores de êxito profissional e fontes de avaliação, incluindo medidas autorreferidas, percepções de empregadores e desfechos objetivos de emprego (JOLLANDS M, et al., 2012; TUONONEN T, et al., 2019; LIN-STEPHENS S, et al., 2024). Essa heterogeneidade limita comparações diretas e reforça a necessidade de distinguir o desenvolvimento de competências da demonstração de impacto objetivo e duradouro na carreira (ABELHA M, et al., 2020; BARACHINO H, et al., 2025).

Diante desse cenário, tornou-se pertinente reunir e discutir criticamente as evidências sobre a relação entre metodologias ativas, experiências de aprendizagem associadas ao trabalho e resultados profissionais após a formação. Assim, o objetivo desta revisão foi analisar as evidências disponíveis sobre os resultados profissionais de egressos expostos a metodologias ativas ou a outras experiências de aprendizagem durante a formação, considerando, quando disponíveis, comparações com egressos oriundos de currículos predominantemente tradicionais. Especificamente, buscou-se identificar estudos com acompanhamento após a formação, caracterizar as metodologias e experiências educacionais investigadas, descrever seus contextos de aplicação e períodos de seguimento, examinar os indicadores utilizados para avaliar êxito profissional e competências requeridas no trabalho e identificar limitações metodológicas e lacunas da literatura. De forma integrada, a principal contribuição consistiu em compreender quais evidências comparativas sustentam a relação entre essas experiências formativas e a atuação profissional dos egressos e em que medida os estudos apontam diferenças em relação a modelos predominantemente tradicionais.

MÉTODOS

Trata-se de uma revisão narrativa da literatura, de caráter exploratório e descritivo, desenvolvida para reunir, organizar e discutir criticamente evidências sobre metodologias ativas durante a formação e a atuação profissional dos egressos após a graduação. Esse delineamento foi escolhido em razão da heterogeneidade dos estudos quanto às estratégias de ensino, áreas de formação, contextos educacionais, períodos de acompanhamento e indicadores profissionais.

A busca bibliográfica foi realizada nas bases de dados Scopus, Web of Science, ScienceDirect e Google Acadêmico, considerando publicações disponíveis sobre o tema, sem delimitação temporal. Foram utilizadas as palavras-chave metodologias ativas, educação superior, atuação profissional dos egressos, active learning, professional performance e career outcomes.

Após as buscas nas bases de dados selecionadas, os estudos identificados foram inicialmente avaliados por meio da leitura dos títulos e resumos. Nessa etapa, foram excluídos os trabalhos que não apresentavam relação com o objetivo da revisão. Os estudos potencialmente relevantes foram então analisados na íntegra, considerando os critérios de seleção estabelecidos. Ao final desse processo, seis estudos foram incluídos na revisão por apresentarem pertinência direta com o tema investigado.

Os resultados foram sintetizados de forma narrativa e temática, considerando as características dos estudos, as metodologias ativas ou experiências de aprendizagem, os contextos de formação, o período entre conclusão do curso e avaliação dos egressos e indicadores profissionais. A análise buscou identificar convergências, divergências e limitações entre os estudos, com atenção às comparações entre egressos expostos a metodologias ativas, aqueles provenientes de currículos predominantemente tradicionais e aqueles que tiveram diferentes experiências de aprendizagem durante a graduação, considerando os resultados observados na atuação profissional após a conclusão do curso.

4

RESULTADOS

Os estudos selecionados foram caracterizados quanto ao país, área de formação, curso ou contexto educacional, amostra, metodologia ativa ou experiência de aprendizagem, delineamento, período após a graduação e indicadores profissionais. A análise buscou identificar relações entre experiências formativas, desenvolvimento de competências e resultados profissionais, incluindo comparações com modelos predominantemente tradicionais quando disponíveis. A síntese das principais características é apresentada na Tabela 1.

Tabela 1: Síntese das principais características dos estudos selecionados

Autor/A no	País	Curso	Experiências investigadas	Tipo de estudo	Amostra	Avaliação após graduação	Indicador profissional
Vlachopoulos e Tsitiridou (2026)	Holanda e Países Baixos	Ensino superior (diferentes áreas)	PjBL, PBL, aprendizagem baseada em desafios, experiências práticas e colaboração	Revisão sistemática	84 estudos/publicações, envolvendo diferentes grupos de participantes, incluindo estudantes, graduados/egressos	Não padronizada / variável entre os estudos incluídos.	Prontidão para o trabalho, comunicação, trabalho em equipe, resolução de problemas, adaptabilidade,

Autor/A no	País	Curso	Experiências investigadas	Tipo de estudo	Amostra	Avaliação após graduação	Indicador profissional
Subham ol e Shobhan a (2025)	Índia	Ensino superio r - 16 (dife rentes áreas)	universidade- indústria. PjBL	Longitudinal, métodos mistos combinando a análise egressos quantitativa de métricas de progressão na carreira com uma investigação qualitativa por meio de entrevistas e semiestruturada s sobre o desenvolviment o e a aplicação de habilidades percebidas.	, empregadores, docentes e profissionais da indústria. 237 egressos (121 egressos que concluíram pelo menos 30% do curso em disciplinas que utilizam a metodologia PjBL; 116 egressos da mesma instituição que cursaram o curso por meio da metodologia tradicional).	Sim - 1, 5 e 10 anos após a graduação.	aprendizagem contínua. Progressão na carreira, desempenho profissional, colaboração, resolução de problemas, comunicação, liderança, inovação e adaptabilidade.
Lin- Stephen s et al. (2024)	Austráli a	Ensino superio r - 16 áreas de estudo.	Experiências de empregabili dade e profissionais (EPEs) e WIL (aprendizagem integrada ao trabalho).	Quantitativo, longitudinal	1.653 estudantes	Sim - 4 a 6 meses após a conclusão do curso.	5 Maior participação em experiências de empregabilidade e profissionais associada a melhores resultados de emprego e maior prontidão para a carreira.
Tuonone n et al. (2019)	Finlândi a	Ensino superio r - Faculda de de Artes, Faculda de de Ciência s do Compo rtamen to e Faculda de de Ciência s Sociais.	Experiência de aprendizagem: desenvolvimen to e reconheciment o das próprias competências durante a graduação.	Estudo longitudinal, com utilização de métodos quantitativos e qualitativos por meio de questionários de acompanhament o que incluíam perguntas sobre a utilidade da formação universitária no desenvolviment o de diferentes competências acadêmicas e	57 egressos	Sim - 3 anos após a graduação.	Competências trabalhadas na graduação associadas à melhor correspondência entre formação e trabalho, menor dificuldade de emprego e maior clareza dos objetivos profissionais.

Autor/A no	País	Curso	Experiências investigadas	Tipo de estudo	Amostra	Avaliação após graduação	Indicador profissional
Jollands, Jolly e Molyneux (2012)	Austrália	Engenharias químicas, civis e ambientais (recém-formados).	PjBL e estágios realizados nas férias escolares, em comparação com modelos de ensino tradicional.	Entrevistas semiestruturadas com graduados e gestores.	10 graduados: 4 com formação no modelo tradicional e 6 com experiência em PjBL em disciplinas do curso.	Sim - 2 anos após a graduação.	Prontidão para o mercado de trabalho em competências relacionadas à comunicação e às habilidades interpessoais. A PjBL contribuiu para melhor desenvolvimento da comunicação.
Vermeulen e Schmidt (2008)	Holanda Países Baixos	Ensino superior (diferentes áreas).	Ambiente de aprendizagem convencional e atividades extracurriculares.	Quantitativo, com modelagem de equações estruturais.	3.324 egressos	Avaliação do sucesso profissional após a graduação.	Ambiente de aprendizagem favorável, associado a maior motivação e experiências extracurriculares contribuíram para maior sucesso profissional.

Fonte: Autores (2026)

Síntese Dos Estudos Analisados

Entre os estudos que avaliaram diretamente a PjBL, Jollands M, et al. (2012) observaram contribuição mais evidente para comunicação e habilidades interpessoais, enquanto diferenças em competências como resolução de problemas e gerenciamento de projetos não foram igualmente demonstradas. Subhamol VR e Shobhana S (2025) relataram resultados favoráveis entre egressos expostos à PjBL para colaboração, resolução de problemas e adaptabilidade em comparação com um grupo de formação tradicional, sem diferença significativa em proficiência técnica.

No estudo de Subhamol VR e Shobhana S (2025), a diferença na progressão da carreira foi descrita como mais acentuada em fases posteriores do acompanhamento, e os achados qualitativos indicaram maior autoeficácia e motivação intrínseca em contextos profissionais entre participantes expostos à PjBL. Esses resultados foram interpretados pelos autores como

indícios de que experiências estruturadas de PjBL podem ter repercussões que ultrapassam o período formativo (SUBHAMOL VR e SHOBHANA S, 2025).

Vlachopoulos D e Pachni Tsitiridou OP (2026) destacaram que a preparação dos graduados para o mercado de trabalho envolve, além dos conhecimentos técnicos, competências transversais, digitais e profissionais, e que abordagens como PjBL, experiências práticas e aprendizagem integrada ao trabalho podem favorecer sua formação. A revisão também enfatizou que os resultados dependem de fatores institucionais e contextuais, incluindo desenho curricular e qualidade da colaboração entre universidade e setor produtivo (VLACHOPOULOS D e PACHNI TSITIRIDOU OP, 2026).

Vermeulen L e Schmidt HG (2008) identificaram relações entre ambiente de aprendizagem, motivação, resultados de aprendizagem, experiências extracurriculares e sucesso em diferentes fases da carreira. Tuononen T, et al. (2019) observaram associação entre a percepção de utilidade das competências desenvolvidas na universidade e indicadores de sucesso no início da carreira, enquanto Lin-Stephens S, et al. (2024) encontraram associação entre experiências de empregabilidade durante a graduação, prontidão para a carreira e resultados de emprego após a conclusão do curso.

Em conjunto, os estudos apresentaram maior frequência de resultados relacionados ao desenvolvimento de competências profissionais e à prontidão para o trabalho do que de indicadores objetivos de trajetória, como tempo até o primeiro emprego, inserção específica na área de formação e progressão profissional (JOLLANDS M, et al., 2012; TUONONEN T, et al., 2019; LIN-STEPHENS S, et al., 2024; SUBHAMOL VR e SHOBHANA S, 2025). Também foram frequentes medidas baseadas na percepção dos próprios participantes, enquanto comparações diretas com currículos tradicionais e acompanhamentos prolongados foram menos homogêneos entre os estudos (JOLLANDS M, et al., 2012; SUBHAMOL VR e SHOBHANA S, 2025).

Metodologias Ativas E Experiências De Aprendizagem Relacionadas À Atuação Profissional

A relação entre formação acadêmica e atuação profissional não se restringiu à adoção de uma única metodologia ativa. Os estudos incluídos abordaram PjBL, experiências de empregabilidade, aprendizagem integrada ao trabalho, atividades extracurriculares e ambientes de aprendizagem que aproximam os estudantes de demandas profissionais (VERMEULEN L

e SCHMIDT HG, 2008; JOLLANDS M, et al., 2012; LIN-STEPHENS S, et al., 2024; VLACHOPOULOS D e PACHNI TSITIRIDOU OP, 2026).

A PjBL destacou-se nos trabalhos de Jollands M, et al. (2012) e Subhamol VR e Shobhana S (2025), nos quais a realização de projetos foi relacionada principalmente a competências de comunicação, colaboração, resolução de problemas e adaptabilidade. Revisões e estudos mais amplos também apontam que projetos interdisciplinares e experiências práticas podem favorecer o desenvolvimento de competências de empregabilidade quando articulados de forma intencional ao currículo (HART JL, 2019; BARACHINO H, et al., 2025).

Lin-Stephens S, et al. (2024) analisaram experiências de empregabilidade e profissionais, incluindo aprendizagem integrada ao trabalho, e observaram associação entre maior participação nessas atividades, prontidão para a carreira e determinados resultados de emprego. A literatura sobre WIL destaca que seu potencial formativo depende do desenho das experiências, da qualidade das atividades e das oportunidades efetivas para praticar e refletir sobre competências em contexto profissional (JACKSON D, 2015).

A aproximação entre universidade e setor produtivo também aparece como componente relevante em estudos recentes, especialmente quando projetos e experiências práticas são construídos a partir de problemas reais e interação com parceiros externos (NASEER F, et al., 2025; VLACHOPOULOS D e PACHNI TSITIRIDOU OP, 2026). Entretanto, a existência de uma experiência prática, por si só, não assegura resultados homogêneos, pois a efetividade depende da qualidade da implementação e do contexto educacional e profissional em que ocorre (JACKSON D, 2015; BARACHINO H, et al., 2025).

Competências Associadas À Atuação Profissional

As competências mais frequentemente relacionadas às experiências analisadas foram comunicação, habilidades interpessoais, resolução de problemas, colaboração, trabalho em equipe, adaptabilidade e prontidão para o trabalho (JOLLANDS M, et al., 2012; HUI T, et al., 2021; LIN-STEPHENS S, et al., 2024; SUBHAMOL VR e SHOBHANA S, 2025). Esses resultados convergem com revisões que identificam competências transversais e oportunidades de aplicação prática como componentes recorrentes das estratégias de empregabilidade no ensino superior (ABELHA M, et al., 2020; BARACHINO H, et al., 2025).

Os indicadores profissionais, entretanto, foram variados e incluíram sucesso na carreira, correspondência entre formação e trabalho, prontidão para a carreira, resultados de emprego e

progressão profissional (VERMEULEN L e SCHMIDT HG, 2008; TUONONEN T, et al., 2019; LIN-STEPHENS S, et al., 2024; SUBHAMOL VR e SHOBHANA S, 2025). Essa diversidade de desfechos reforça que o conceito de empregabilidade é multidimensional e não pode ser reduzido à obtenção imediata de emprego após a graduação (TOMLINSON M, 2017; CLARKE M, 2018).

Comparação Entre Metodologias Ativas E Modelos Tradicionais

Entre os estudos analisados, Jollands M, et al. (2012) apresentaram comparação direta entre graduados provenientes de diferentes experiências curriculares e observaram maior contribuição percebida da PjBL para comunicação e habilidades interpessoais, enquanto outros domínios apresentaram resultados semelhantes entre os grupos. Subhamol VR e Shobhana S (2025) também compararam egressos expostos à PjBL com pares de formação tradicional e relataram diferenças favoráveis em competências transferíveis, mas não em proficiência técnica.

Esses achados indicam que os efeitos atribuídos às metodologias ativas podem variar conforme a competência, o desenho da intervenção, a intensidade da exposição e o contexto de formação (JOLLANDS M, et al., 2012; SUBHAMOL VR e SHOBHANA S, 2025). Assim, comparações entre modelos pedagógicos devem considerar não apenas a presença ou ausência de uma metodologia ativa, mas também a forma como ela é implementada e as oportunidades concretas de aplicação, feedback e interação profissional proporcionadas aos estudantes (JACKSON D, 2015; BARACHINO H, et al., 2025).

DISCUSSÃO

A síntese dos estudos indica que metodologias ativas e experiências formativas contextualizadas apresentam associações mais consistentes com o desenvolvimento de competências transversais do que com desfechos objetivos de carreira em longo prazo (ABELHA M, et al., 2020; BARACHINO H, et al., 2025; VLACHOPOULOS D e PACHNI TSITIRIDOU OP, 2026). Comunicação, colaboração, resolução de problemas, adaptabilidade e prontidão para o trabalho aparecem repetidamente entre os resultados favoráveis descritos na literatura (JOLLANDS M, et al., 2012; HUI T, et al., 2021; LIN-STEPHENS S, et al., 2024; SUBHAMOL VR e SHOBHANA S, 2025). Esse padrão é coerente com revisões que apontam maior efeito de intervenções que oferecem experiências práticas e oportunidades de articulação

entre aprendizagem acadêmica e demandas do trabalho (ABELHA M, et al., 2020; BARACHINO H, et al., 2025).

No caso da PjBL, os resultados sugerem benefícios especialmente relacionados a competências sociais e adaptativas, mas não demonstram superioridade uniforme em todas as dimensões profissionais (JOLLANDS M, et al., 2012; SUBHAMOL VR e SHOBHANA S, 2025). Jollands M, et al. (2012) encontraram diferenças mais claras em comunicação e habilidades interpessoais do que em resolução de problemas, pesquisa ou gerenciamento de projetos. Subhamol VR e Shobhana S (2025) relataram vantagens em colaboração, resolução de problemas e adaptabilidade, ao passo que a proficiência técnica não diferiu significativamente entre os grupos. Revisões sobre projetos interdisciplinares também apontam que os ganhos de empregabilidade são frequentemente avaliados por percepções dos participantes e que a demonstração de transferência objetiva para o trabalho permanece menos consolidada (HART JL, 2019).

As experiências de aprendizagem integrada ao trabalho e outras aproximações com contextos profissionais oferecem um mecanismo plausível para que estudantes pratiquem competências em situações autênticas, recebam feedback e desenvolvam compreensão sobre expectativas profissionais (JACKSON D, 2015; LIN-STEPHENS S, et al., 2024). Entretanto, a literatura sobre WIL demonstra que a qualidade do desenho da experiência, o tipo de atividade oferecida e as oportunidades efetivas de participação influenciam o desenvolvimento de competências, de modo que a simples presença de um estágio ou experiência prática não garante resultados equivalentes entre estudantes ou instituições (JACKSON D, 2015). Revisões recentes reforçam que intervenções com experiências práticas tendem a apresentar resultados mais favoráveis para empregabilidade do que ações centradas exclusivamente em treinamento de habilidades ou planejamento de carreira, embora a comparabilidade entre estudos ainda seja limitada (BARACHINO H, et al., 2025). A colaboração universidade-setor produtivo também é apontada como estratégia relevante para aproximar projetos acadêmicos de problemas reais e fortalecer a preparação profissional, desde que integrada de forma coerente ao currículo (NASEER F, et al., 2025; VLACHOPOULOS D e PACHNI TSITIRIDOU OP, 2026).

A interpretação desses achados exige diferenciar empregabilidade, prontidão para o trabalho e emprego efetivamente obtido. Modelos contemporâneos de empregabilidade descrevem resultados profissionais como produto de uma interação entre competências, recursos individuais, capital social, comportamentos, percepção de empregabilidade e condições

do mercado de trabalho, e não como consequência exclusiva do currículo universitário (TOMLINSON M, 2017; CLARKE M, 2018). Dessa forma, mesmo quando uma metodologia contribui para competências valorizadas por empregadores, não é possível inferir automaticamente que produzirá menor tempo até o primeiro emprego, maior remuneração ou progressão profissional mais rápida (CLARKE M, 2018; BARACHINO H, et al., 2025). A própria noção de que a universidade possa tornar o graduado plenamente “pronto para o trabalho” é contestada, pois competências profissionais assumem significados e formas de aplicação que variam entre ocupações e contextos de trabalho (MOORE T e MORTON J, 2017).

Outro aspecto relevante é a heterogeneidade metodológica das evidências reunidas. Os estudos incluíram amostras e áreas de formação distintas, utilizaram delineamentos quantitativos, qualitativos, mistos e revisões, e avaliaram resultados em períodos que variaram de poucos meses a vários anos após a graduação (VERMEULEN L e SCHMIDT HG, 2008; JOLLANDS M, et al., 2012; TUONONEN T, et al., 2019; LIN-STEPHENS S, et al., 2024; SUBHAMOL VR e SHOBHANA S, 2025; VLACHOPOULOS D e PACHNI TSITIRIDOU OP, 2026). Os desfechos também não foram padronizados, abrangendo desde percepção de competências e prontidão para a carreira até emprego e progressão profissional, o que dificulta a comparação direta da magnitude dos efeitos entre investigações (ABELHA M, et al., 2020; BARACHINO H, et al., 2025). Além disso, parte importante das evidências se baseia em autorrelato e percepção dos egressos, enquanto avaliações externas por supervisores, empregadores e indicadores administrativos de carreira aparecem com menor frequência (HART JL, 2019; BARACHINO H, et al., 2025).

Essas limitações também reduzem a possibilidade de estabelecer relações causais entre metodologias ativas e resultados profissionais. Estudos observacionais e avaliações retrospectivas estão sujeitos a fatores de confusão, como motivação prévia, seleção de estudantes para determinadas experiências, diferenças entre instituições e condições do mercado de trabalho no período avaliado (CLARKE M, 2018; BARACHINO H, et al., 2025). Mesmo em estudos comparativos, características do currículo, duração e intensidade das intervenções e oportunidades extracurriculares podem diferir simultaneamente, dificultando atribuir os resultados a uma única estratégia pedagógica (JOLLANDS M, et al., 2012; SUBHAMOL VR e SHOBHANA S, 2025). Assim, os resultados desta revisão sustentam uma interpretação de associação e contribuição potencial, e não de causalidade comprovada ou superioridade geral das

metodologias ativas sobre abordagens tradicionais (ABELHA M, et al., 2020; VLACHOPOULOS D e PACHNI TSITIRIDOU OP, 2026).

Para avançar nesse campo, estudos futuros devem combinar acompanhamento longitudinal com grupos comparadores bem caracterizados e medidas repetidas de competências e desfechos profissionais (BARACHINO H, et al., 2025; VLACHOPOULOS D e PACHNI TSITIRIDOU OP, 2026). A avaliação pode ser fortalecida pela inclusão simultânea de indicadores autorreferidos, avaliações de empregadores ou supervisores e desfechos objetivos, como tempo até o emprego, correspondência entre formação e ocupação e progressão profissional (ABELHA M, et al., 2020; LIN-STEPHENS S, et al., 2024). Também é importante descrever com maior precisão a intensidade, duração e componentes das intervenções, permitindo identificar quais elementos das metodologias ativas ou experiências práticas estão efetivamente associados aos resultados observados (JACKSON D, 2015; BARACHINO H, et al., 2025).

CONCLUSÃO

As evidências reunidas nesta revisão narrativa indicam que metodologias ativas e experiências formativas que aproximam a formação acadêmica de situações profissionais podem contribuir para o desenvolvimento de competências relevantes à transição para o trabalho. Os resultados foram mais consistentes para comunicação, colaboração, habilidades interpessoais, resolução de problemas, adaptabilidade e prontidão para a carreira, com destaque para experiências baseadas em projetos, atividades práticas e aprendizagem integrada ao trabalho. Entretanto, os estudos analisados não sustentam a conclusão de que a adoção de metodologias ativas, isoladamente, produza melhores resultados profissionais em todas as dimensões ou determine, por si só, inserção, permanência e progressão no mercado de trabalho. A heterogeneidade dos delineamentos, das áreas de formação, dos períodos de acompanhamento e dos indicadores avaliados, somada ao uso frequente de medidas autorreferidas, limita comparações diretas e inferências causais. Dessa forma, as metodologias ativas devem ser compreendidas como parte de um conjunto mais amplo de experiências curriculares e institucionais voltadas à preparação profissional. A produção de evidências mais robustas dependerá de estudos longitudinais com grupos comparadores, descrição detalhada das intervenções e combinação de medidas de competência com indicadores objetivos de trajetória profissional.

REFERÊNCIAS

ABELHA M, et al. Graduate employability and competence development in higher education- A systematic literature review using PRISMA. *Sustainability*, 2020; 12(15): 5900. <https://doi.org/10.3390/sui12155900>.

BARACHINO H, et al. Operationalization of graduate employability interventions in higher education - a systematic review. *Education + Training*, 2025; 67(10): 89-110. <https://doi.org/10.1108/ET-10-2024-0463>.

CLARKE M. Rethinking graduate employability: the role of capital, individual attributes and context. *Studies in Higher Education*, 2018; 43(11): 1923-1937. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1294152>.

HART JL. Interdisciplinary project-based learning as a means of developing employability skills in undergraduate science degree programs. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*, 2019; 10(2): 50-66. <https://doi.org/10.21153/jtlge2019vol10no2art827>.

HUI T, et al. Active learning as a beyond-the-classroom strategy to improve university students' career adaptability. *Sustainability*, 2021; 13(11): 6246. <https://doi.org/10.3390/sui13116246>.

JACKSON D. Employability skill development in work-integrated learning: barriers and best practice. *Studies in Higher Education*, 2015; 40(2): 350-367. <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.842221>.

JOLLANDS M, et al. Project-based learning as a contributing factor to graduates' work readiness. *European Journal of Engineering Education*, 2012; 37(2): 143-154. <https://doi.org/10.1080/03043797.2012.665848>.

LIN-STEPHENS S, et al. Exploring factors contributing to graduate outcomes: using Career Registration Methodology (CRM) to track students' employability activities, career readiness, and graduate outcomes. *Education Sciences*, 2024; 14(12): 1294. <https://doi.org/10.3390/educsci14121294>.

MOORE T, MORTON J. The myth of job readiness? Written communication, employability, and the 'skills gap' in higher education. *Studies in Higher Education*, 2017; 42(3): 591-609. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1067602>.

NASEER F, et al. Project based learning framework integrating industry collaboration to enhance student future readiness in higher education. *Scientific Reports*, 2025; 15: 24985. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-10385-4>.

SUBHAMOL VR, SHOBHANA S. Long-term outcomes of project-based learning on career readiness and workplace skills. *International Journal of Education and Pedagogy*, 2025; 1(2): 64-70. <https://doi.org/10.63090/IJEP/3108.1800.0009>.

TOMLINSON M. Forms of graduate capital and their relationship to graduate employability. *Education + Training*, 2017; 59(4): 338-352. <https://doi.org/10.1108/ET-05-2016-0090>.

TUONONEN T, et al. Graduates' evaluations of usefulness of university education, and early career success: a longitudinal study of the transition to working life. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2019; 44(4): 581-595. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1524000>.

VERMEULEN L, SCHMIDT HG. Learning environment, learning process, academic outcomes and career success of university graduates. *Studies in Higher Education*, 2008; 33(4): 431-451. <https://doi.org/10.1080/03075070802211810>.

VLACHOPOULOS D, PACHNI TSITIRIDOU OP. Preparing university graduates for the labour market through employability skills development and university-industry collaboration: a systematic review. *Education Sciences*, 2026; 16(3): 426. <https://doi.org/10.3390/educsci16030426>.