

**Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Estado do Mato Grosso
Cáceres - Mato Grosso - Brasil**

Revista da Faculdade de Educação - Vol. 42, (Jan/Dez) de 2026
ISSN: 2178-7476



REVISÕES DE LITERATURA: DISTINÇÕES METODOLÓGICAS ENTRE REVISÃO DE ESCOPO, REVISÃO DE MAPEAMENTO E REVISÃO INTEGRATIVA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO

LITERATURE REVIEWS: METHODOLOGICAL DISTINCTIONS BETWEEN SCOPING REVIEW, MAPPING REVIEW AND INTEGRATIVE REVIEW IN THE CONTEXT OF EDUCATION

Rafael Mozart da Silva

Doutor em Eng. Civil pela UNICAMP

Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Campus Litoral Norte, Tramandaí, Rio Grande do Sul (RS), Brasil

rafael.mozart@ufrgs.br

<https://orcid.org/0000-0003-0314-757X>

RESUMO:

O uso de revisões de literatura na área educacional tem se ampliado nos últimos anos, acompanhado pela diversificação de abordagens metodológicas nem sempre claramente distinguidas na prática acadêmica. Entre essas abordagens, a revisão de escopo, a revisão de mapeamento e a revisão integrativa são frequentemente tratadas como equivalentes, o que pode levar a escolhas metodológicas pouco ajustadas ao tipo de questão formulada. Este artigo tem como objetivo descrever e comparar essas três abordagens, identificando seus fundamentos epistemológicos, procedimentos operacionais, critérios de rigor e distinções analíticas, com ênfase em suas implicações para pesquisas no campo da educação. Adota-se como delineamento uma revisão bibliográfica analítica, de natureza conceitual, com seleção intencional de estudos metodológicos reconhecidos na literatura. Os resultados indicam que a revisão de escopo se orienta ao mapeamento da extensão e da natureza da literatura, associando-se a uma epistemologia exploratória; a revisão de mapeamento à organização e classificação da produção científica, apoiada em uma lógica classificatória; e a revisão integrativa à articulação interpretativa de evidências de diferentes naturezas, situando-se em uma epistemologia interpretativista. A sistematização proposta contribui para qualificar a escolha entre essas abordagens, ao explicitar a relação entre problema de pesquisa, pressuposto epistemológico, estratégia de síntese e tipo de produto analítico.

PALAVRAS-CHAVE: Revisão de escopo. Revisão de mapeamento. Revisão integrativa. Revisão de literatura. Educação.

ABSTRACT:

The use of literature reviews in educational research has expanded in recent years, accompanied by the diversification of methodological approaches that are not always clearly distinguished in academic practice. Among these approaches, scoping reviews, mapping reviews and integrative reviews are often treated as equivalent, which may lead to methodological choices that are not aligned with the type of research question posed. This article aims to describe and compare these three approaches, identifying their epistemological foundations, operational procedures, rigor criteria and analytical distinctions, with emphasis on their implications for educational research. An analytical, conceptually oriented literature review design was

adopted, based on the purposive selection of recognized methodological studies. The results indicate that scoping reviews map the extent and nature of the literature, drawing on an exploratory epistemology; mapping reviews organize and classify scientific production, supported by a classificatory logic; and integrative reviews provide interpretative integration of evidence from different traditions, situated within an interpretivist epistemology. The proposed systematization contributes to improving methodological choices by clarifying the relationship between research questions, epistemological assumptions, synthesis strategies and analytical outcomes.

KEYWORDS: Scoping review. Mapping review. Integrative review. Literature review. Education.

1 INTRODUÇÃO

O uso de revisões de literatura na pesquisa em educação tem se ampliado nos últimos anos, acompanhando a expansão desse tipo de estudo como estratégia de produção de conhecimento em diferentes áreas (Snyder, 2019; Kraus; Bouncken; Yela Aránega, 2024). No contexto dos programas de pós-graduação, revisões de diferentes tipos passaram a ocupar um papel relevante no desenvolvimento de teses e dissertações e, em muitos casos, constituem o próprio produto final de artigos científicos submetidos a periódicos especializados. Esse movimento tem sido acompanhado pelo desenvolvimento de diferentes abordagens de revisão, com níveis distintos de precisão e objetivos analíticos (Peters et al., 2015), o que indica a necessidade de maior clareza quanto à adequação metodológica dessas abordagens às questões de pesquisa formuladas. A revisão de escopo, a revisão de mapeamento e a revisão integrativa apresentam finalidades e procedimentos distintos, mas também desafios metodológicos já identificados na literatura, relacionados à transparência, padronização e integração de evidências (Li et al., 2015; Cronin; George, 2020; Pollock et al., 2022).

No contexto da pesquisa em Educação, em que são formuladas questões de natureza ampla, exploratória e conceptual, a diferenciação entre essas abordagens torna-se particularmente relevante, uma vez que diferentes estratégias de revisão implicam distintas formas de organização, análise e interpretação da produção científica, além de, como se argumentará adiante, distintos pressupostos epistemológicos sobre a natureza do conhecimento que produzem.

Peters et al. (2015) observam que o aumento do número de estudos primários impulsionou o desenvolvimento de diferentes tipos de revisão, com níveis distintos de precisão e objetivos analíticos. Nem todas as questões de pesquisa são adequadas para revisões sistemáticas orientadas à mensuração de efeitos. Muitas perguntas relevantes para a ciência e para a prática educacional são de natureza exploratória, conceptual ou estruturante, envolvendo a identificação do que existe em um campo, a forma como a produção está organizada, as lacunas persistentes, o uso variado ou inconsistente de conceitos e as diferentes formas pelas quais tradições de pesquisa abordam um mesmo fenômeno. Para esse tipo de questão, três abordagens assumem particular relevância: a revisão de escopo, a revisão de mapeamento e a revisão integrativa.

A revisão de escopo foi proposta como resposta às limitações da revisão sistemática quando aplicada a perguntas amplas ou exploratórias (Arksey & O'malley, 2005). A revisão de mapeamento foi desenvolvida com o objetivo de organizar e classificar a produção científica em campos caracterizados pela diversidade metodológica e pela ausência de dados diretamente comparáveis (James et al., 2016). A revisão integrativa, por sua vez, permite a síntese de literatura empírica e teórica com vistas à produção de compreensões mais abrangentes de fenômenos, integrando diferentes tipos de evidência em uma análise única (Whittemore & Knafl, 2005). Apesar de sua crescente utilização, essas três abordagens continuam a ser tratadas de forma indistinta em parte da produção acadêmica. Pollock et al. (2022) identificam inconsistências metodológicas recorrentes em revisões de escopo que comprometem a transparência e a reprodutibilidade dos resultados. Li et al. (2015) observam que revisões de mapeamento carecem de padronização nos procedimentos analíticos. Cronin e George (2020) destacam que a revisão integrativa ainda enfrenta desafios metodológicos relacionados à combinação de dados heterogêneos.

No campo educacional, a consequência mais problemática dessa indistinção manifesta-se em dois padrões recorrentes. O primeiro é o uso da revisão de escopo em situações que demandariam revisão integrativa, resultando em mapeamentos descritivos quando o objetivo é a construção de conhecimento novo. O segundo é o uso da revisão sistemática em contextos nos quais seriam mais adequadas abordagens como a revisão de escopo ou de mapeamento, com a aplicação de critérios rígidos de inclusão que acabam por excluir estudos qualitativos relevantes e empobrecer a base analítica. A ausência de referenciais claros para orientar e avaliar essas escolhas contribui para a reprodução dessas distorções por pesquisadores, orientadores e pareceristas.

Diante desse cenário, o presente artigo propõe descrever e comparar a revisão de escopo, a revisão de mapeamento e a revisão integrativa a partir de seus fundamentos epistemológicos, procedimentos operacionais, critérios de rigor e distinções práticas, com ênfase nas implicações para a pesquisa em Educação. Após esta introdução, a seção de metodologia apresenta os procedimentos adotados; os resultados e discussão descrevem cada abordagem, discutem suas tensões epistemológicas e desenvolvem a análise comparativa; e as considerações finais sintetizam as contribuições do estudo e indicam possibilidades para investigações futuras.

2 METODOLOGIA

Para examinar as características, fundamentos e distinções entre revisão de escopo, revisão de mapeamento e revisão integrativa, este artigo adotou como delineamento uma revisão bibliográfica analítica, de natureza conceptual, orientada à comparação sistemática de definições, procedimentos e pressupostos epistemológicos das três abordagens investigadas. Diferentemente de revisões descritivas, esta foi orientada por perguntas analíticas específicas sobre as dimensões

epistemológicas, procedimentais e comparativas das três abordagens, o que confere ao processo um caráter interpretativo e avaliativo na análise da literatura (Fernandez, 2019).

O delineamento adotado aproxima-se do que a literatura metodológica recente denomina *conceptual systematic review*, ou revisão sistemática conceitual: um tipo de síntese voltado à explicitação de elementos analíticos que precedem, informam ou fundamentam sínteses de pesquisa mais amplas, distinto tanto das revisões sistemáticas orientadas à mensuração de efeitos quanto das revisões de escopo orientadas à exaustão do corpus recuperado (Schreiber; Cramer, 2022). Por essa razão, o presente estudo não emprega fluxograma do tipo PRISMA nem reporta quantitativos de exclusão por etapa: tais instrumentos são próprios de revisões sistemáticas e de escopo voltadas ao mapeamento exaustivo de um corpus empírico de estudos primários ou secundários, o que não corresponde ao objetivo desta investigação, centrada na seleção intencional de textos metodológicos fundadores sobre as três abordagens analisadas, e não na quantificação de um universo de estudos empíricos sobre um fenômeno educacional específico.

As buscas foram realizadas entre dezembro de 2025 e janeiro de 2026 na base de dados Scopus. A escolha da Scopus justifica-se por sua abrangência multidisciplinar e pelo elevado índice de cobertura de periódicos internacionais, reconhecida na literatura bibliométrica como uma das duas maiores bases de indexação multidisciplinar da atualidade, ao lado da Web of Science (Mongeon; Paul-Hus, 2016). Considerando o objetivo deste estudo, voltado à identificação de textos metodológicos que definem e fundamentam as abordagens analisadas (em sua maioria, textos fundadores amplamente indexados e citados internacionalmente), a base apresenta cobertura adequada para a recuperação de referências consolidadas na literatura. Reconhece-se, contudo, que bases como Web of Science, ERIC, SciELO e Google Scholar empregam critérios de indexação distintos e podem reunir produção relevante não recuperada exclusivamente pela Scopus, sobretudo em periódicos de Ciências Sociais e Humanas e em produção de língua não inglesa, áreas nas quais estudos bibliométricos identificam cobertura proporcionalmente menor por parte das grandes bases citacionais (Mongeon; Paul-Hus, 2016). Essa limitação é retomada nas considerações finais deste artigo. As estratégias de busca foram estruturadas e aplicadas ao campo *TITLE-ABS-KEY*:

- a. Revisão de escopo: *TITLE-ABS-KEY*("scoping review" AND ("methodology" OR "framework" OR "method"));
- b. Revisão de mapeamento: *TITLE-ABS-KEY*("mapping review" OR "systematic mapping") AND ("methodology" OR "method"));
- c. Revisão integrativa: *TITLE-ABS-KEY*("integrative review" AND ("methodology" OR "method" OR "literature review")).

Foram adotados os seguintes critérios de inclusão: artigos metodológicos que definem e fundamentam cada abordagem; diretrizes ou frameworks propostos por grupos de especialistas; estudos comparativos entre tipos de revisão com contribuição analítica explícita; publicações em

inglês ou português; sem restrição temporal, a fim de assegurar a inclusão de textos fundadores. Foram excluídos estudos que aplicam as metodologias sem discutir seus fundamentos, bem como publicações sem acesso ao texto completo.

A triagem foi realizada em três etapas, a saber: leitura de títulos, leitura de resumos e leitura integral dos textos, procedimento qualitativo de refinamento sucessivo compatível com revisões de natureza conceitual, que não se propõem à quantificação exaustiva do universo de estudos recuperados, mas à identificação intencional de textos-chave para a fundamentação teórica do objeto investigado (Schreiber; Cramer, 2022). A seleção final concentrou-se em trabalhos amplamente citados na literatura metodológica e reconhecidos por sua contribuição na definição e consolidação das abordagens analisadas.

A identificação desses textos seguiu o critério de reconhecimento cumulativo pela comunidade científica, isto é, a recorrência da citação de um mesmo autor ou obra ao longo do tempo e em diferentes tradições disciplinares. Esse critério foi originalmente descrito na literatura bibliométrica sobre *citation classics* como indicador da centralidade de uma obra na consolidação de um campo de conhecimento e permanece amplamente utilizado na literatura metodológica contemporânea: em estudo sobre os cem artigos mais citados em revisões sistemáticas e metanálises, Uthman et al. (2013) confirmam que a recorrência de citação ao longo de décadas continua sendo um indicador robusto de centralidade metodológica em um campo, mesmo décadas após a publicação original dos textos fundadores. Não se aplicou, portanto, um limiar numérico de citações, mas um critério qualitativo de saturação: um texto foi considerado fundador quando sua presença se mostrou recorrente e convergente entre as diferentes fontes secundárias e citações cruzadas consultadas ao longo do levantamento, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 - Corpus de artigos-fonte por abordagem metodológica

Dimensão	Caracterização	Foco do trabalho
Revisão de Escopo	Arksey e O'Malley (2005)	Framework original de cinco estágios para a revisão de escopo
	Levac, Colquhoun e O'Brien (2010)	Refinamento e ampliação metodológica do framework original
	Peters et al. (2015)	Diretrizes JBI para revisões de escopo e framework PCC
	Munn et al. (2018)	Distinção entre revisão sistemática e revisão de escopo
	Pollock et al. (2022)	Qualidade metodológica e ferramentas para revisões de escopo
Revisão de Mapeamento	James, Randall e Haddaway (2016)	Revisão de mapeamento em meio ambiente e políticas
	Li, Avgeriou e Liang (2015)	Mapeamento sistemático em engenharia de software
	Petersen, Vakkalanka e Kuzniarz (2015)	Diretrizes atualizadas para estudos de mapeamento sistemático

Dimensão	Caracterização	Foco do trabalho
Revisão Integrativa	Jackson (1980)	Fundamentos dos métodos de revisões integrativas de pesquisa
	Whittemore e Knafl (2005)	Metodologia da revisão integrativa: atualização metodológica
	Torraco (2016)	Escrita de revisões integrativas: passado, presente, futuro
	Cronin e George (2020)	Por que e como conduzir a revisão integrativa

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

A partir do corpus definido, composto por textos metodológicos que fundamentam e consolidam as três abordagens analisadas, procede-se à descrição de suas características e ao desenvolvimento da análise comparativa, com base nas dimensões epistemológicas, procedimentais e analíticas estabelecidas. A seção seguinte apresenta os resultados dessa análise.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As três abordagens investigadas pertencem ao espectro das sínteses orientadas à cobertura ampla da literatura, em contraste com as sínteses orientadas à avaliação de eficácia, como a revisão sistemática clássica. O que as une é a disposição para examinar a estrutura, a extensão ou a diversidade de um campo sem a exigência de critérios uniformes de qualidade metodológica que tornariam inegáveis a maior parte dos estudos qualitativos, mistos ou exploratórios. O que as distingue é o tipo de operação que realizam sobre essa literatura: a revisão de escopo mapeia, a revisão de mapeamento classifica e a revisão integrativa integra. Cada uma responde a um tipo distinto de problema analítico e, como se argumenta na seção 3.4, a um pressuposto epistemológico distinto sobre a natureza do conhecimento produzido. A clareza sobre essa distinção é particularmente relevante para o campo educacional, onde a pluralidade de paradigmas, a diversidade de objetos e a frequência de questões exploratórias tornam imprescindível o domínio dessas abordagens por parte de pesquisadores, orientadores e pareceristas.

3.1 Revisão de Escopo

A revisão de escopo, também denominada *scoping review*, foi proposta no contexto da ampliação das abordagens de síntese da literatura voltadas a perguntas amplas, exploratórias ou de natureza conceptual. Arksey e O'Malley (2005) destacaram que esse tipo de revisão recebia menor atenção metodológica em comparação com as revisões sistemáticas, apesar de sua utilidade para explorar áreas complexas ou emergentes, mapear conceitos e identificar lacunas. O framework proposto por esses autores organiza o processo em cinco estágios, que envolvem a definição da questão de pesquisa, a identificação e seleção dos estudos relevantes, o mapeamento dos dados e a síntese dos resultados. Levac et al. (2010) ampliaram esse modelo ao incorporar uma etapa opcional de consulta a stakeholders, além de enfatizarem o caráter iterativo do processo e o uso de estratégias

analíticas, como a análise temática, para fortalecer a consistência dos achados.

A revisão de escopo pode ser conduzida com diferentes finalidades, entre as quais se destacam o exame da extensão e da natureza da produção científica, a identificação de lacunas de pesquisa, a avaliação da viabilidade de revisões sistemáticas futuras e a clarificação de conceitos-chave em um campo (Levac et al., 2010). Peters et al. (2015) indicam que a questão de pesquisa deve ser estruturada com base no framework PCC (População ou Participantes, Conceito de interesse e Contexto), o que distingue essa abordagem das revisões sistemáticas orientadas pelo modelo PICOS. Munn et al. (2018) apontam que, enquanto revisões sistemáticas respondem a questões específicas com síntese crítica da evidência e avaliação formal da qualidade dos estudos, revisões de escopo têm como objetivo mapear e descrever a literatura disponível, sem necessariamente hierarquizá-la segundo critérios de qualidade metodológica.

A não exigência de avaliação formal da qualidade dos estudos é um elemento recorrente na caracterização metodológica das revisões de escopo. Essa opção está relacionada ao objetivo de incluir estudos de diferentes delineamentos, de modo a oferecer uma visão abrangente da extensão da literatura disponível (Arksey & O'malley, 2005). Como decorrência, os resultados produzidos por esse tipo de revisão não se orientam à formulação de recomendações sobre a eficácia de intervenções, mas à organização e descrição do campo investigado. Pollock et al. (2022) identificam que relatórios de revisões de escopo nem sempre apresentam descrição detalhada de suas etapas metodológicas, o que pode comprometer a transparência e a reprodutibilidade dos estudos. As diretrizes PRISMA-ScR e as orientações do Joanna Briggs Institute (Peters et al., 2015) foram desenvolvidas com o objetivo de contribuir para a padronização e o fortalecimento metodológico dessas revisões (Quadro 2).

Não obstante seu valor exploratório, a revisão de escopo tem sido também objeto de crítica quanto aos limites de sua capacidade analítica. Pollock et al. (2022) apontam que a ausência de avaliação formal de qualidade, embora coerente com o propósito de cobertura ampla, pode favorecer leituras que atribuem aos resultados um peso probatório que a abordagem não sustenta, sobretudo quando pesquisadores em formação confundem mapeamento descritivo com síntese de evidências. Esse risco é particularmente relevante no campo educacional, no qual a revisão de escopo tem sido crescentemente adotada como produto de dissertações e teses. Em uma *scoping review* sobre comunidades profissionais de aprendizagem em contexto escolar, Pinheiro e Alves (2023) empregaram o framework de Arksey e O'Malley (2005) para mapear mudanças organizacionais, culturais e pedagógicas relatadas na literatura internacional, identificando como principal lacuna a escassez de estudos longitudinais sobre o tema, resultado tipicamente descritivo-exploratório, compatível com os limites analíticos da abordagem, que ilustra o tipo de contribuição que uma revisão de escopo pode oferecer à pesquisa em Educação sem extrapolar para inferências que exigiriam outro desenho metodológico.

Quadro 2 - Síntese metodológica: Revisão de Escopo

Dimensão	Caracterização
Definição	Abordagem de síntese voltada ao mapeamento de conceitos, tipos de evidência e lacunas em um campo (Arksey & O'Malley, 2005).
Epistemologia	Exploratória e descritiva; orientada à cobertura ampla e à identificação de extensão e diversidade da literatura disponível.
Framework orientador	PCC: População/Participantes, Conceito e Contexto (Peters et al., 2015). Diferente do PICOS das revisões sistemáticas.
Tipo de pergunta	Ampla e exploratória; voltada à extensão e natureza da literatura disponível em um campo.
Avaliação de qualidade	Geralmente dispensada; foco na cobertura abrangente, não na hierarquização por qualidade metodológica.
Produto típico	Mapeamento descritivo-analítico da literatura; identificação de lacunas, conceitos e diversidade de abordagens.
Diretrizes de relato	JB1 Scoping Review Methodology Group (Peters et al., 2015); extensão PRIS-MA-ScR.
Indicações	Campos emergentes ou complexos; perguntas sobre extensão e diversidade da literatura; preparação para revisão sistemática.
Uso indevido frequente	Confundir com revisão sistemática e interpretar os resultados com força probatória que a abordagem não permite.
Limitações	Ausência de avaliação formal de qualidade; resultados descritivos com baixa capacidade de fundamentar recomendações práticas.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Arksey e O'Malley (2005), Levac et al. (2010), Peters et al. (2015) e Pinheiro e Alves (2023).

3.2 Revisão de Mapeamento

A revisão de mapeamento, também denominada estudo de mapeamento sistemático (*systematic mapping study*), foi desenvolvida no contexto da ampliação das abordagens de síntese da literatura voltadas à organização e à classificação da produção científica em áreas caracterizadas por diversidade metodológica. James et al. (2016) sistematizaram suas bases no campo da pesquisa sobre meio ambiente e políticas públicas, propondo um método orientado à análise da estrutura de um campo por meio da categorização dos estudos disponíveis. Li et al. (2015) aplicaram e refinaram essa abordagem no contexto da engenharia de software, evidenciando sua utilidade para identificar tendências, lacunas e áreas de concentração de pesquisa.

Li et al. (2015) definem a revisão de mapeamento como um estudo secundário voltado à identificação, classificação e análise da literatura em um domínio específico, com o objetivo de oferecer uma visão abrangente e estruturada do campo. Petersen et al. (2015) destacam que essa abordagem foi desenvolvida para responder a questões amplas em contextos marcados pela heterogeneidade dos métodos e pela ausência de dados diretamente comparáveis. Do ponto de vista procedimental, a revisão de mapeamento envolve a definição das questões de pesquisa, a realização de busca sistemática, a seleção dos estudos com base em critérios explícitos, a extração e organização dos dados em bases estruturadas e a classificação da produção em facetas analíticas, como tipo de pesquisa, abordagem metodológica, contexto de aplicação e período de publicação. Os resultados são frequentemente apresentados por meio de representações visuais, como gráficos

de bolhas e mapas de calor, que permitem identificar padrões e relações entre categorias analíticas (Petersen et al., 2015).

A distinção entre revisão de mapeamento e revisão de escopo pode ser observada no modo como cada abordagem organiza a literatura. Enquanto a revisão de escopo enfatiza o mapeamento de conceitos e lacunas, a revisão de mapeamento estrutura a produção científica a partir de categorias analíticas previamente definidas, com foco na descrição sistemática do campo. James et al. (2016) indicam que a revisão de mapeamento permite identificar a extensão da evidência disponível, sem necessariamente se orientar à avaliação crítica dos resultados individuais. A avaliação da qualidade dos estudos pode ser incorporada de forma opcional, dependendo dos objetivos da investigação. Em contextos caracterizados por elevada heterogeneidade metodológica, essa abordagem possibilita a organização da literatura de modo a subsidiar análises posteriores mais específicas.

A fundamentação da revisão de mapeamento no campo educacional, todavia, ainda é incipiente quando comparada à sua consolidação na engenharia de software, área em que o método foi mais amplamente sistematizado (Petersen et al., 2015). Coelho (2023), ao discutir a aplicação de mapeamentos sistemáticos na produção brasileira em Educação, observa que esses estudos têm sido empregados predominantemente em temas de tecnologia educacional e ensino de disciplinas específicas, muitas vezes replicando protocolos originários da informática na educação sem uma reflexão mais aprofundada sobre sua adequação epistemológica a objetos próprios das Ciências Humanas, tais como processos formativos, práticas pedagógicas e políticas educacionais de natureza predominantemente qualitativa. Essa transferência metodológica não invalida o uso da revisão de mapeamento em Educação, mas indica a necessidade de adaptações nos critérios de classificação e nas facetas analíticas empregadas, de modo a captar dimensões processuais e contextuais que nem sempre se prestam à categorização binária típica dos mapeamentos originados na engenharia de software (Li et al., 2015; Coelho, 2023). A síntese dessas características é apresentada no Quadro 3.

Quadro 3 - Síntese metodológica: Revisão de Mapeamento

Dimensão	Caracterização
Definição	Estudo secundário voltado à identificação, classificação e análise da literatura em um domínio para oferecer visão estruturada do campo (Li et al., 2015).
Epistemologia	Classificatória e estruturante; orientada à organização taxonômica da produção científica em facetas analíticas.
Tipo de pergunta	Ampla e estruturante; voltada à organização e classificação da produção científica de um campo por tipo, método, contexto e período.
Produto típico	Classificação sistemática em facetas analíticas; mapas visuais (gráficos de bolhas, mapas de calor) de tendências e lacunas.
Avaliação de qualidade	Opcional; pode ser incluída para mensurar confiabilidade da base antes da classificação final.
Indicações	Campos amplos com heterogeneidade metodológica; objetivo de estruturar a literatura e identificar tendências, lacunas e concentrações.

Dimensão	Caracterização
Uso indevido frequente	Substituir revisão sistemática em campos heterogêneos forçando síntese que a diversidade dos estudos não sustenta.
Limitações	Ausência de análise aprofundada dos resultados individuais; natureza descritiva da análise; dependência das facetas de classificação escolhidas; transferência pouco refletida de protocolos oriundos da engenharia de software a objetos das Ciências Humanas.

Fonte: elaborado pelo autor com base em James et al. (2016), Li et al. (2015), Petersen et al. (2015) e Coelho (2023).

A organização sistemática da produção científica em categorias analíticas permite à revisão de mapeamento evidenciar padrões de distribuição, concentração e lacunas em um campo de pesquisa, delimitando seu alcance à descrição estruturada da literatura disponível. Essa ênfase na classificação e na representação do campo diferencia essa abordagem de estratégias de síntese voltadas à articulação interpretativa dos estudos, nas quais o foco recai menos sobre a organização da produção e mais sobre a integração de evidências. É nesse deslocamento de foco que se insere a revisão integrativa, orientada à construção de compreensões mais abrangentes por meio da articulação entre diferentes tipos de produção científica.

3.3 Revisão Integrativa

A revisão integrativa distingue-se das demais abordagens analisadas por sua capacidade de combinar estudos empíricos e teóricos de diferentes delineamentos em uma análise integrada, com o objetivo de produzir novas compreensões e modelos conceituais sobre um fenômeno (Whittemore; Knafl, 2005). Cronin e George (2020) a definem como uma forma abrangente de síntese de literatura, capaz de articular múltiplas perspectivas teóricas e metodológicas em uma análise coerente. Jackson (1980) foi um dos primeiros a sistematizar seus fundamentos ao propor que os métodos de revisão da literatura podem ser compreendidos de forma análoga aos métodos de pesquisa primária, indicando que uma revisão conduzida com rigor pode assumir a forma de um estudo completo, com desenho, coleta de dados, análise e interpretação. No Brasil, a abordagem consolidou-se sobretudo a partir da divulgação do roteiro proposto por Souza, Silva e Carvalho (2010), amplamente adotado por pesquisadores da Educação e de áreas afins como estratégia acessível de síntese que articula rigor metodológico e flexibilidade interpretativa, ainda que sua origem esteja associada à prática baseada em evidências no campo da saúde.

Do ponto de vista procedimental, Whittemore e Knafl (2005) descrevem um conjunto de etapas que envolvem a formulação do problema, a busca da literatura, a avaliação dos dados, a análise e a apresentação dos resultados. Torracco (2016) acrescenta que a escrita da revisão integrativa exige não apenas a síntese dos estudos existentes, mas a construção de uma análise que reorganize o conhecimento disponível em novas categorias conceituais ou estruturas explicativas. Cronin e George (2020) detalham que esse processo envolve a identificação de temas, padrões e relações entre os

estudos analisados, seguida de sua integração em uma interpretação coerente. Nesse contexto, a integração não se reduz à agregação de resultados, mas implica a construção de um argumento analítico a partir dos estudos incluídos.

A revisão integrativa tem sido empregada em investigações que demandam a articulação de diferentes tipos de evidência para compreender fenômenos complexos, especialmente em contextos nos quais a produção científica apresenta diversidade teórica e metodológica (Torraco, 2016). Whittemore e Knafl (2005) indicam que essa diversidade pode representar um desafio para o rigor analítico quando não são adotados procedimentos sistemáticos e explícitos de busca, seleção, avaliação e análise. Nesse sentido, a revisão integrativa exige a explicitação de suas etapas metodológicas e dos critérios utilizados na construção da síntese, distinguindo-se de revisões narrativas não sistematizadas pela necessidade de transparência no processo analítico.

A ausência de um framework único e consolidado, evidenciada de forma sintética no Quadro 4 como uma das características distintivas da abordagem, constitui, simultaneamente, uma vantagem e um risco metodológico. Se, por um lado, essa flexibilidade permite à revisão integrativa adaptar-se a objetos de naturezas diversas, por outro, ela exige do pesquisador maior domínio das tradições teóricas do campo investigado, sob pena de a integração resultar em mera justaposição de achados, sem efetiva articulação interpretativa. Esse risco já foi sinalizado por Whittemore e Knafl (2005) e retomado por Cronin e George (2020) como um dos principais desafios à validade da síntese integrativa. A síntese dessas características é apresentada no Quadro 4.

Quadro 4 - Síntese metodológica: Revisão Integrativa

Dimensão	Caracterização
Definição	Revisão que integra evidências empíricas e teóricas de diferentes delineamentos para produzir novas compreensões de um fenômeno (Whittemore & Knafl, 2005).
Epistemologia	Interpretativa, por vezes construtivista; orientada à articulação de múltiplas perspectivas teóricas e metodológicas em torno de um fenômeno.
Tipo de pergunta	Compreensiva e construtiva; voltada à articulação de múltiplas perspectivas e à produção de novas compreensões.
Produto típico	Novos modelos conceituais, categorias analíticas ou perspectivas que reorganizam o conhecimento de um campo.
Avaliação de qualidade	Necessária; requer estratégias explícitas de avaliação crítica dos estudos incluídos, embora sem critério único universal.
Indicações	Campos com múltiplas tradições de pesquisa; objetivo de construção teórica ou reorganização conceptual.
Uso indevido frequente	Condução com procedimentos frouxos (busca não sistemática, seleção não explicitada), produzindo resultado equivalente a uma revisão narrativa.
Limitações	Risco de comprometimento do rigor pela heterogeneidade das fontes; demanda de expertise nas tradições teóricas do campo.

Fonte: elaborado pelo autor com base em Whittemore e Knafl (2005), Torraco (2016), Cronin e George (2020) e Souza, Silva e Carvalho (2010).

3.4 Fundamentos Epistemológicos das Abordagens

Embora a distinção entre revisão de escopo, revisão de mapeamento e revisão integrativa seja frequentemente apresentada em termos exclusivamente procedimentais, as diferenças entre

essas abordagens remetem também a pressupostos epistemológicos distintos sobre a natureza do conhecimento que cada uma se propõe a produzir. Tais pressupostos raramente são explicitados nos textos metodológicos fundadores, que tendem a privilegiar a descrição de etapas operacionais em detrimento da discussão sobre a relação entre paradigma de pesquisa e estratégia de síntese, lacuna já apontada, de forma mais ampla, na reflexão sobre os fundamentos epistemológicos da pesquisa educacional brasileira (GATTI, 2002). Não obstante, é possível reconstruir essa relação a partir da leitura articulada dos fundamentos apresentados nas seções anteriores.

A revisão de escopo situa-se em uma posição epistemológica exploratória, próxima de uma racionalidade pós-positivista branda: parte do pressuposto de que a extensão e a natureza de um campo podem ser mapeadas de forma relativamente neutra, sem que a subjetividade do pesquisador interfira significativamente na descrição da literatura recuperada. Essa orientação explica, em parte, a dispensa da avaliação formal de qualidade metodológica: se o objetivo é descrever o que existe, e não hierarquizar o que é mais robusto, a validade da síntese repousa preponderantemente sobre a abrangência e a transparência da busca, e não sobre um julgamento interpretativo do pesquisador (Arksey & O'malley, 2005; Munn et al., 2018).

A revisão de mapeamento aproxima-se de uma epistemologia classificatória, também de inspiração pós-positivista, mas voltada à construção de esquemas taxonômicos que permitam representar visualmente a distribuição de um campo. Ao contrário da revisão de escopo, que se concentra na identificação de conceitos e lacunas, a revisão de mapeamento pressupõe que a produção científica pode ser decomposta em categorias analíticas discretas, tais como tipo de pesquisa, método, contexto e período, o que reflete uma concepção do conhecimento científico como objeto passível de segmentação e contagem (Petersen et al., 2015; James et al., 2016). Essa racionalidade, consolidada na engenharia de software, encontra maior tensão quando transposta a campos como a Educação, nos quais parte relevante da produção resiste a classificações binárias ou a esquemas de categorização fechados, o que reforça a fragilidade epistemológica já apontada na seção 3.2 (Coelho, 2023).

Já a revisão integrativa assenta-se em uma epistemologia interpretativista, por vezes com inflexões construtivistas, que reconhece a interpretação do pesquisador como parte constitutiva, e não como ameaça à validade, do processo de síntese. Ao permitir a articulação de estudos empíricos e teóricos de diferentes tradições metodológicas, a revisão integrativa pressupõe que a compreensão de um fenômeno complexo não se esgota na soma de resultados individuais, mas emerge da relação analítica que o pesquisador estabelece entre eles (Whittemore; Knafl, 2005; Jackson, 1980). Essa orientação aproxima a revisão integrativa de tradições epistemológicas mais familiares à pesquisa qualitativa em Educação, o que talvez explique sua crescente adoção em investigações voltadas à construção teórica no campo (Cronin; George, 2020; Souza; Silva; Carvalho, 2010).

A relação entre paradigma epistemológico e estratégia de síntese, embora não determinística, ajuda a explicar por que a escolha entre essas três abordagens não pode ser reduzida a uma decisão

meramente técnica. Um pesquisador cuja questão de pesquisa pressupõe neutralidade descritiva provavelmente encontrará na revisão de escopo ou na revisão de mapeamento instrumentos mais coerentes com seus pressupostos; já um pesquisador cuja questão exige a articulação interpretativa de tradições teóricas distintas tende a encontrar na revisão integrativa maior aderência epistemológica. Essa leitura reforça, sob outro ângulo, a proposição central deste artigo: a de que a adequação metodológica entre problema de pesquisa e estratégia de revisão pressupõe também uma coerência epistemológica nem sempre explicitada pelos próprios pesquisadores que as empregam.

3.5 Análise Comparativa entre as Três Abordagens de Revisão

A análise conjunta das três abordagens indica que elas não se organizam como alternativas excludentes, mas respondem a diferentes tipos de perguntas, operam com distintas unidades analíticas, apoiam-se em pressupostos epistemológicos distintos e produzem diferentes formas de síntese. Nesse sentido, é possível observar diferenças no tipo de inferência que cada abordagem privilegia. A revisão de escopo orienta-se à descrição da extensão e das características da literatura disponível; a revisão de mapeamento enfatiza a classificação e a organização da produção científica; e a revisão integrativa concentra-se na interpretação e na articulação dos achados. Essas diferenças indicam que as abordagens não apenas variam em seus procedimentos, mas também nos tipos de compreensão que permitem construir. Em termos gerais, nenhuma delas se orienta à estimativa de efeitos ou à produção de inferências sobre eficácia de intervenções, o que as diferencia das revisões sistemáticas com meta-análise.

Do ponto de vista da relação com a avaliação da qualidade metodológica dos estudos incluídos, as três abordagens também apresentam diferenças relevantes. A revisão de escopo, conforme descrita na literatura, não exige como etapa central a avaliação formal da qualidade dos estudos, priorizando a amplitude e a cobertura do campo. A revisão de mapeamento pode incorporar essa avaliação de forma opcional, dependendo dos objetivos da investigação. Já a revisão integrativa demanda maior explicitação dos critérios de seleção e análise dos estudos, uma vez que a consistência da síntese depende da forma como o corpus é construído e interpretado. Essas diferenças sugerem que, à medida que o objetivo da revisão se desloca da descrição e organização da literatura para a construção de interpretações mais integradas, aumenta a necessidade de explicitação dos procedimentos adotados e dos critérios que sustentam a análise.

Quadro 5 - Comparativo entre revisão de escopo, revisão de mapeamento e revisão integrativa

Critério	Revisão de Escopo	Revisão de Mapeamento	Revisão Integrativa
Tipo de pergunta	O que existe? Quais conceitos são usados?	Como está organizado o campo?	O que significa? Que modelos explicam?
Operação principal	Mapear	Classificar	Integrar
Base epistemológica predominante	Exploratória / pós-positivista branda	Classificatória / pós-positivista	Interpretativista, por vezes construtivista
Unidade analítica	Conceitos, lacunas e natureza da literatura	Facetas da produção científica (tipo, método, contexto)	Evidências de múltiplas tradições e paradigmas
Produto típico	Mapeamento da extensão e diversidade da literatura	Classificação visual em facetas; mapas de tendências	Novos modelos conceituais e perspectivas interpretativas
Tipo de inferência	Descritiva sobre extensão da literatura	Classificatória sobre distribuição da produção	Interpretativa sobre significado e articulação dos achados
Avaliação de qualidade	Dispensada	Opcional	Necessária
Framework orientador	PCC (Peters et al., 2015)	Facetas analíticas (Petersen et al., 2015)	Sem framework único consolidado
Relação com rev. sistemática	Preparatória ou complementar	Complementar para estruturação do campo	Alternativa para perguntas conceituais
Aplicação em Educação	Mapear a produção sobre um fenômeno educacional antes de definir questão específica	Estruturar campo de pesquisa amplo; identificar quem pesquisa o quê e como	Construir teoria sobre processos educativos integrando tradições diversas

Fonte: elaborado pelo autor (2026).

A sistematização apresentada no Quadro 5 evidencia que as três abordagens analisadas se distinguem não apenas em seus procedimentos, mas também nos tipos de problema que permitem examinar, nos pressupostos epistemológicos que assumem e nas formas de síntese que produzem. A partir dessa comparação, torna-se possível explicitar implicações dessas diferenças para a condução de pesquisas na área educacional.

3.6 Contribuições e Implicações para a Pesquisa em Educação

Para a pesquisa em Educação, as três abordagens analisadas mostram-se particularmente adequadas em contextos nos quais as questões formuladas assumem natureza exploratória, estruturante ou integrativa. A escolha entre essas estratégias de revisão não se configura como arbitrária, estando relacionada à natureza da questão de pesquisa, ao estágio de desenvolvimento do campo investigado, aos pressupostos epistemológicos do pesquisador e ao tipo de contribuição que se pretende produzir.

A revisão de escopo tende a ser empregada em situações em que se busca um levantamento abrangente da produção científica sobre determinado tema, especialmente em fases iniciais de investigação ou quando o campo apresenta contornos ainda pouco definidos, como ilustra o exemplo de Pinheiro e Alves (2023) discutido na seção 3.1. Nesses contextos, sua contribuição reside na

identificação da extensão, da diversidade e das lacunas da literatura disponível.

A revisão de mapeamento, por sua vez, orienta-se à análise da estrutura da produção científica, permitindo examinar padrões de distribuição, características metodológicas e tendências de pesquisa em campos amplos. Sua ênfase na classificação sistemática da literatura a torna particularmente adequada para investigações que buscam compreender como um campo se organiza ao longo do tempo, desde que os critérios de classificação sejam adaptados às especificidades epistemológicas do objeto educacional investigado, e não simplesmente importados de outras áreas do conhecimento (Coelho, 2023).

Já a revisão integrativa se destaca em investigações voltadas à articulação de diferentes perspectivas teóricas e metodológicas sobre um mesmo fenômeno. Ao possibilitar a integração de estudos empíricos e teóricos, essa abordagem permite a construção de interpretações mais abrangentes e a proposição de novos enquadramentos conceituais, o que explica sua ampla disseminação entre pesquisadores brasileiros da Educação a partir de roteiros como o de Souza, Silva e Carvalho (2010).

Para orientadores de pós-graduação e pareceristas de periódicos na área educacional, a distinção entre essas abordagens contribui para a análise da adequação metodológica dos estudos submetidos. Questões relativas à correspondência entre problema de pesquisa, estratégia de revisão adotada e tipo de produto gerado podem ser examinadas com maior precisão à luz das características específicas de cada abordagem. Com base na análise comparativa realizada, propõem-se a seguir três critérios analíticos que podem orientar a escolha da abordagem mais adequada ao problema investigado:

- a. **Qual é o estágio de desenvolvimento do campo?** Em campos emergentes ou ainda pouco sistematizados, a revisão de escopo tende a ser mais adequada, pois permite mapear a extensão da literatura antes de qualquer síntese mais aprofundada. Em campos mais consolidados e diversificados, a revisão de mapeamento possibilita estruturar e visualizar essa diversidade. Quando o campo apresenta maturidade suficiente para a coexistência de diferentes tradições de pesquisa sobre um mesmo fenômeno, a revisão integrativa oferece condições para articular essas perspectivas;
- b. **Qual é o tipo de produto pretendido?** Quando o objetivo é mapear a extensão e a diversidade da literatura, a revisão de escopo mostra-se adequada. Quando se busca representar a estrutura da produção científica de um campo, a revisão de mapeamento permite essa visualização de forma sistemática. Quando o objetivo envolve a construção de novas compreensões teóricas ou modelos conceituais, a revisão integrativa oferece maior potencial analítico;
- c. **Qual é a pergunta de pesquisa?** Perguntas orientadas à identificação do que existe em um campo, aos conceitos utilizados e às lacunas de investigação tendem a ser compatíveis com revisões de escopo. Perguntas voltadas à organização da produção

científica, aos perfis de pesquisa e às características metodológicas indicam o uso de revisões de mapeamento. Perguntas que buscam integrar diferentes perspectivas e compreender como distintas abordagens se articulam na explicação de um fenômeno são mais adequadas a revisões integrativas.

A sistematização proposta nesta pesquisa evidencia que a escolha entre diferentes abordagens de revisão não se reduz a uma decisão técnica isolada, mas envolve a articulação entre a natureza da pergunta de pesquisa, os pressupostos epistemológicos do pesquisador, o tipo de conhecimento que se pretende produzir e as possibilidades analíticas de cada método. Ao explicitar essas relações, o estudo contribui para o fortalecimento da consistência metodológica nas revisões de literatura na área educacional, indicando que a adequação entre problema, epistemologia, estratégia de síntese e produto analítico constitui um elemento central para a qualidade da pesquisa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa descreveu e comparou três abordagens metodológicas de síntese orientadas ao mapeamento e à integração de evidências, a saber, a revisão de escopo, a revisão de mapeamento e a revisão integrativa, com ênfase em seus fundamentos epistemológicos e em suas implicações para a pesquisa em Educação. Os resultados obtidos indicam o alcance do objetivo proposto, uma vez que a análise do corpus bibliográfico selecionado permitiu identificar fundamentos epistemológicos, procedimentos operacionais, critérios de rigor e distinções práticas entre as abordagens, resultando na construção de um quadro de referência para a seleção metodológica e a análise crítica de revisões de literatura.

A análise realizada evidencia que as três abordagens não se configuram como variações de um mesmo método, mas como respostas metodológicas e epistemológicas a diferentes tipos de problemas analíticos. A revisão de escopo orienta-se à identificação da extensão, da natureza e dos conceitos de um campo; a revisão de mapeamento orienta-se à organização e à descrição da distribuição da produção científica, apoiada em uma lógica classificatória; e a revisão integrativa orienta-se à construção de interpretações que articulam diferentes perspectivas teóricas e empíricas, a partir de uma epistemologia interpretativista. Em termos gerais, essas abordagens não se orientam à estimativa de efeitos ou à avaliação de eficácia de intervenções, distinguindo-se, nesse aspecto, das revisões sistemáticas clássicas.

Para o campo educacional, essa distinção apresenta implicações relevantes. A escolha entre essas abordagens não se limita a um procedimento técnico, estando associada à natureza da pergunta de pesquisa, aos pressupostos epistemológicos do pesquisador, ao tipo de conhecimento que se pretende produzir e às possibilidades analíticas de cada estratégia de síntese. Nesse sentido, a explicitação dessas diferenças contribui para qualificar o uso de revisões de literatura em investigações educacionais, bem como para orientar sua avaliação por parte de orientadores e pareceristas.

Como delimitação do estudo, a busca bibliográfica foi realizada na base Scopus, escolha que possibilitou a constituição de um corpus de literatura metodológica pertinente aos objetivos da pesquisa, embora não contemple toda a produção potencialmente disponível em outras bases, particularmente aquelas com maior cobertura das Ciências Sociais e Humanas e de publicações em diferentes idiomas (Mongeon; Paul-Hus, 2016). Nesse sentido, a predominância de estudos publicados em língua inglesa deve ser compreendida como uma característica do corpus analisado e como um recorte metodológico da pesquisa, podendo futuras investigações ampliar essa perspectiva mediante a incorporação de outras bases e tradições acadêmicas, incluindo a produção latino-americana.

Outra delimitação refere-se à natureza conceitual e comparativa da análise realizada. A interpretação dos textos selecionados constitui parte do próprio processo de construção da síntese e, portanto, envolve escolhas analíticas orientadas pelos objetivos e pelo referencial adotado no estudo. Essa característica evidencia a importância da explicitação dos critérios empregados na interpretação e na comparação das abordagens. Da mesma forma, os exemplos de aplicação na área da Educação apresentados ao longo do artigo possuem finalidade ilustrativa, buscando demonstrar as possibilidades de utilização das diferentes estratégias de síntese, e não realizar um levantamento exaustivo de sua ocorrência na produção educacional. Assim, as conclusões devem ser compreendidas nos limites do corpus e do propósito analítico definidos para esta pesquisa.

Investigações futuras podem ampliar o escopo de busca e incorporar outras bases de dados, incluindo ERIC, Web of Science e SciELO, e examinar, por meio de um mapeamento da própria produção educacional brasileira, a frequência e a adequação do uso dessas três abordagens em teses, dissertações e artigos da área, de modo a examinar sua utilização em situações concretas de pesquisa. Além disso, a sistematização apresentada pode ser explorada em iniciativas de formação metodológica em programas de pós-graduação, contribuindo para o desenvolvimento de competências analíticas relacionadas ao uso de revisões de literatura.

REFERÊNCIAS

ARKSEY, H.; O'MALLEY, L. Scoping studies: towards a methodological framework. **International Journal of Social Research Methodology**, London, v. 8, n. 1, p. 19–32, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>. Acesso em: 12 jan. 2026.

COELHO, I. M. W. S. Métodos sistemáticos de revisão de literatura científica: apontamentos para o desenvolvimento e publicação de pesquisas educacionais. **Educitec – Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, v. 9, p. e216523, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.31417/educitec.v9.2165>. Acesso em: 05 ago. 2026.

CRONIN, M. A.; GEORGE, E. The why and how of the integrative review. **Organizational Research Methods**, Thousand Oaks, v. 26, n. 1, p. 168–192, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1094428118816601>. Acesso em: 20 jan. 2026.

FERNANDEZ, K. V. Critically reviewing literature: a tutorial for new researchers. **Australasian Marketing Journal**, Melbourne, v. 27, n. 3, p. 187–196, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ausmj.2019.05.002>. Acesso em: 18 dez. 2025.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002. (Série Pesquisa em Educação, v. 1).

JACKSON, G. B. Methods for integrative reviews. **Review of Educational Research**, Washington, v. 50, n. 3, p. 438–460, 1980. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/00346543050003438>. Acesso em: 12 jan. 2026.

JAMES, K. L.; RANDALL, N. P.; HADDAWAY, N. R. A methodology for systematic mapping in environmental sciences. **Environmental Evidence**, London, v. 5, n. 7, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s13750-016-0059-6>. Acesso em: 15 jan. 2026.

LEVAC, D.; COLQUHOUN, H.; O'BRIEN, K. K. Scoping studies: advancing the methodology. **Implementation Science**, London, v. 5, n. 69, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/1748-5908-5-69>. Acesso em: 12 jan. 2026.

LI, Z.; AVGERIOU, P.; LIANG, P. A systematic mapping study on technical debt and its management. **Journal of Systems and Software**, Amsterdam, v. 101, p. 193–220, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jss.2014.12.027>. Acesso em: 20 jan. 2026.

MONGEON, P.; PAUL-HUS, A. The journal coverage of Web of Science and Scopus: a comparative analysis. **Scientometrics**, Dordrecht, v. 106, n. 1, p. 213–228, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11192-015-1765-5>. Acesso em: 05 ago. 2026.

MUNN, Z.; PETERS, M. D. J.; STERN, C.; TUFANARU, C.; MCARTHUR, A.; AROMATARIS, E. Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. **BMC Medical Research Methodology**, London, v. 18, n. 143, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s12874-018-0611-x>. Acesso em: 09 jan. 2026.

PETERS, M. D. J.; GODFREY, C. M.; KHALIL, H.; MCINERNEY, P.; PARKER, D.; SOARES, C. B. Guidance for conducting systematic scoping reviews. **International Journal of Evidence-Based Healthcare**, Oxford, v. 13, n. 3, p. 141–146, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1097/XEB.0000000000000050>. Acesso em: 15 jan. 2026.

PETERSEN, K.; VAKKALANKA, S.; KUZNIARZ, L. Guidelines for conducting systematic mapping studies in software engineering: an update. **Information and Software Technology**, Amsterdam, v. 64, p. 1–18, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.infsof.2015.03.007>. Acesso em: 12 jan. 2026.

PINHEIRO, G.; ALVES, J. J. M. Comunidades de aprendizagem: efeitos e desafios – uma scoping review. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 53, e10136, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980531410136>. Acesso em: 05 ago. 2026.

POLLOCK, D.; DAVIES, E. L.; PETERS, M. D. J.; TRICCO, A. C.; ALEXANDER, L.; MCINERNEY, P.; GODFREY, C. M.; KHALIL, H.; MUNN, Z. Methodological quality, guidance, and tools in scoping reviews: a systematic review protocol. **JBI Evidence Synthesis**, Adelaide, v. 20, n. 4, p. 1098–1105, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.11124/JBIES-21-00273>. Acesso em: 21 jan. 2026.

SCHREIBER, F.; CRAMER, C. Towards a conceptual systematic review: proposing a methodological framework. **Educational Review**, London, v. 76, n. 6, p. 1458–1479, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2116561>. Acesso em: 05 ago. 2026.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102–106, 2010.

TORRACO, R. J. Writing integrative literature reviews: using the past and present to explore the future. **Human Resource Development Review**, Thousand Oaks, v. 15, n. 4, p. 404–428, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1534484316671606>. Acesso em: 18 jan. 2026.

UTHMAN, O. A.; OKWUNDU, C. I.; WIYSONGE, C. S.; YOUNG, T.; CLARKE, A. Citation classics in systematic reviews and meta-analyses: who wrote the top 100 most cited articles? **PLOS ONE**, San Francisco, v. 8, n. 10, p. e78517, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0078517>. Acesso em: 05 ago. 2026.

WHITTEMORE, R.; KNAFL, K. The integrative review: updated methodology. **Journal of Advanced Nursing**, Oxford, v. 52, n. 5, p. 546–553, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x>. Acesso em: 10 jan. 2026.

Recebido em 16 de abril de 2026

Aceito em 05 de agosto de 2026

Publicado em 20 de agosto de 2026